

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



**EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN, LA
INVESTIGACIÓN Y LA REDACCIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Trabajo de suficiencia profesional para obtener el título profesional de Licenciado en
Lingüística y Literatura con mención en Lingüística que presenta:

Aldo Carlos Alberto Ventura Ferrari

Asesor:

Jorge Iván Pérez Silva

Lima, 2023



PUCP

**Facultad de Letras
y Ciencias Humanas**

Informe de Similitud

Yo, **Jorge Iván Pérez Silva**, docente de la **Facultad de Letras y Ciencias Humanas** de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor del trabajo de investigación titulado

**Experiencia de la enseñanza del lenguaje, la comunicación,
la investigación y la redacción en la educación secundaria,**


del autor

Aldo Carlos Alberto Ventura Ferrari,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 32 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y el Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

San Miguel, 28 de noviembre de 2023

Asesor: Pérez Silva, Jorge Iván	
DNI: 08221145	
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2561-4060	
	Firma

A mis estudiantes de quienes tanto he aprendido



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, mi esposa Estela y mis hijas, Antonella y Camila, por la paciencia y el apoyo durante todo el proceso de preparación de este trabajo para la obtención de la Licenciatura.

Quiero brindar un reconocimiento especial a mi asesor y amigo, Dr. Jorge Iván Pérez Silva, quien ha sabido encauzar los diferentes aspectos de este trabajo, desde las aristas teóricas hasta los ángulos prácticos. Este trabajo no habría adquirido la coherencia y la forma que tiene sin su valiosa y decidida contribución.



RESUMEN

Este trabajo muestra la importancia de utilizar conceptos de gramática, pragmática, semántica y semiótica para la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción y ofrece una respuesta metodológica para el problema de cómo abordarla en clases de educación secundaria.

Como respuesta al problema se propone acudir a estrategias y métodos comunicativos que permitan un aprendizaje significativo, siguiendo como justificación teórica las nociones provenientes de la *Gramática Tradicional* y la tradición pedagógica (asumiendo una aproximación funcional o comunicativa) al uso real de la lengua y a conceptos procedentes de la pragmática, la semántica y la semiótica, con el objetivo de potenciar las habilidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes.

La enseñanza de estas materias tiene el propósito de hacer reflexionar a los estudiantes sobre el lenguaje como instrumento de pensamiento y comunicación, así como mejorar su habilidad de comunicación oral y/o escrita. La consciencia de la complejidad de la gramática de su lengua y de las nociones provenientes de la pragmática, de la semántica y de la semiótica les facilita la apropiación del castellano académico y les permite desarrollar, además, un estilo personal potenciando sus habilidades expresivas.

Estos propósitos y aproximaciones se evidencian en el diseño de las actividades significativas de aprendizaje a las que se expone a los estudiantes, ejemplos de las cuales se proveen en el cuerpo del trabajo.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía. Enseñanza del lenguaje. Enseñanza de gramática. Enseñanza de pragmática. Enseñanza de semántica. Enseñanza de semiótica. Educación secundaria.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	8
1.1	TEMA DE ESTUDIO	8
1.2	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	9
1.3	HIPÓTESIS	9
1.4	OBJETIVOS	9
1.5	MÉTODOS EMPLEADOS	10
1.6	CONCLUSIONES MÁS RELEVANTES	11
2.	MARCO TEÓRICO	12
2.1	GRAMÁTICA	12
2.1.1	MORFOLOGÍA	12
2.1.2	CATEGORÍAS GRAMATICALES	14
2.1.3	SINTAXIS	15
2.2	GRAMÁTICA FUNCIONALISTA	18
2.3	PRAGMÁTICA	20
2.3.1	LA PRAGMÁTICA Y LA COMUNICACIÓN	21
2.3.2	EL CONTEXTO	22
2.3.3	TEORÍA DE LA RELEVANCIA	23
2.3.4	TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA	23
2.3.5	ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN	24
2.3.6	TEXTO Y DISCURSO	25
2.4	SEMÁNTICA Y SEMIÓTICA	26
2.5	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y PERFIL DEL ESTUDIANTE	27
2.5.1	IGCSE (CERTIFICADO GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE)	27
2.5.2	IBD (DIPLOMA DE BACHILLERATO INTERNACIONAL)	29

3.	ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	32
3.1	ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA	32
3.2	ENSEÑANZA DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES	34
3.3	ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS	50
4.	ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA	58
4.1	ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL PERÚ	59
4.2	ENSEÑANZA DE LA SEMÁNTICA EN CONTEXTO	64
4.3	ENSEÑANZA DE LA SEMIÓTICA	71
5.	ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN ACADÉMICA	82
5.1	MONOGRAFÍAS EN QUINTO DE SECUNDARIA	82
5.2	MONOGRAFÍAS EXTENDIDAS SEXTO DE SECUNDARIA (IBD)	86
6.	CONCLUSIONES	89
7.	RECOMENDACIONES	90
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXO		95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: La raíz y los morfemas	13
Figura 2: Ejercicios de morfología	14
Figura 3: La oración (sujeto y predicado)	16
Figura 4: Formas no verbales	39
Figura 5: Diapositiva 1 / Figura 6: Diapositiva 2 / Figura 7 Diapositiva 3	53
Figura 8: Afiche / Figura 9: Año Nuevo 2016	55
Figura 10: Circuito de la comunicación	58
Figura 11: Materiales	62
Figura 12: Los castellanos del Perú / Figura 13: Fotos <i>Tinkuy</i>	63
Figura 14: Ejemplo 1 IGCSE	65
Figura 15: Ejemplo 2 IGCSE	66
Figura 16a: Ejemplo 3 IGCSE	67
Figura 16b: Ejemplo 3 IGCSE	68
Figura 17a: Ejemplo 4 IGCSE	69
Figura 17b: Ejemplo 4 IGCSE	70
Figura 18: Cómic 1	71
Figura 19: Cómic 2 / Figura 20: Cómic 3	72
Figura 21: Cómic 4 / Figura 22: Cómic 5 / Figura 23: Cómic 6	73
Figura 24: Actividad Prueba 1	74
Figura 25: Aspectos a considerar / Figura 26: Trabajo en grupo	75
Figura 27: Estructura de respuesta	76
Figura 28: Papelógrafos	77
Figura 29: Papel 1	78 – 81
Figura 30: Características formales de la monografía	85

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA REFERIDO A LA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA REDACCIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo doy cuenta del ejercicio profesional de la lingüística en la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción en secundaria durante los últimos 30 años en el Colegio Markham (diez de los cuales me desempeñé como profesor de Lengua y Literatura y los últimos veinte como jefe del Departamento de Castellano). Muestro la importancia de utilizar conceptos de gramática, pragmática, semántica y semiótica para la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción, y ofrezco una respuesta metodológica para el problema de cómo abordarla en clases de educación secundaria.

La respuesta general a este problema es recurrir a estrategias y métodos comunicativos que permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes, siguiendo como justificación teórica las nociones provenientes originalmente de la *Gramática Tradicional* y la tradición pedagógica (con los ajustes necesarios), asumiendo una aproximación funcional o comunicativa, más cercana a la *Gramática Funcional*, al uso real de la lengua y a conceptos procedentes de la pragmática, la semántica y la semiótica.

1.1 TEMA DE ESTUDIO

La enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción, acudiendo a conceptos de gramática, pragmática, semántica y semiótica, con el propósito de:

- A. Hacer reflexionar a los estudiantes sobre el lenguaje como instrumento de pensamiento y comunicación. Desde el lado de la gramática, esto les permite desarrollar habilidades cognitivas como análisis, síntesis, generación y verificación de hipótesis, etc., al hacerse conscientes de la complejidad de las estructuras gramaticales de su lengua. Desde el lado de la pragmática, la semántica y la semiótica, estas reflexiones les permiten tomar conciencia de la diversidad y complejidad de los actos comunicativos al identificar las ideologías, sesgos, posibles intenciones o creencias de los participantes en los actos comunicativos.

- B. Mejorar su habilidad de comunicación oral y/o escrita. La consciencia de la complejidad de la gramática de su lengua y de las nociones provenientes de la pragmática, de la semántica y de la semiótica les facilita la apropiación del castellano académico y les permite desarrollar, además, un estilo personal potenciando sus habilidades expresivas a través de un uso artístico de la lengua y un estudio analítico de la misma (entre otras opciones, reflexionando sobre la función poética del lenguaje, en lo que se puede denominar *lenguaje literario*).

Estos propósitos y aproximaciones se evidencian en el diseño de las actividades significativas de aprendizaje a las que se expone a los estudiantes. En el presente documento, incluyo, a manera de ilustración, algunos materiales producidos al interior del Departamento de Castellano que dirijo en el colegio, así como algunos productos elaborados por los estudiantes.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo abordar la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción, acudiendo a conceptos de gramática, pragmática, semántica y semiótica, en clases de educación secundaria, con el objetivo de potenciar las capacidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes?

1.3 HIPÓTESIS

La mejor forma de abordar la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción es presentarles a los estudiantes conceptos de gramática, pragmática, semántica y semiótica mediante estrategias y métodos comunicativos que potencian sus capacidades cognitivas y expresivas.

1.4 OBJETIVOS

- Mostrar que se puede abordar la enseñanza del lenguaje y de la gramática en secundaria desde diferentes aproximaciones comunicativas y funcionales, rescatando las nociones provenientes de la *Gramática Tradicional*, presentes en el ideario colectivo y/o de la formación escolar convencional, buscando relacionarlas con los conceptos más precisos de la *Nueva gramática de la lengua española*, así como los propósitos comunicativos, desde una orientación más cercana a los principios conceptuales de la *Gramática Funcional* (Dik, Halliday, entre otros) y utilizando los recursos de la pragmática, la semántica y la semiótica, en una aproximación ecléctica.

- Señalar que la reflexión sobre las diferentes manifestaciones del uso del lenguaje en comunicaciones personales y/o sociales revelan los sesgos (personales y grupales) de la comunicación humana y las construcciones mentales que subyacen a las expresiones lingüísticas y semióticas en general.
- Demostrar que los conceptos provenientes de la pragmática y de un entendimiento ostensivo-inferencial del lenguaje, permiten a los estudiantes de Secundaria acercarse a un análisis y comprensión más completos de los usos personales y sociales de los instrumentos comunicativos disponibles en la vida diaria.
- Mostrar cómo la enseñanza de los conceptos arriba presentados, así como del circuito de la comunicación y, en particular, de la función poética del lenguaje, permite un acercamiento crítico a los usos del lenguaje en medios masivos de comunicación (redes sociales, radio, televisión, etc.), así como evaluar el uso artístico del lenguaje, en diversos campos como la literatura, la publicidad y el periodismo, entre otras formas de expresión.
- Exponer la manera en que se puede hacer reflexionar a los estudiantes sobre el lenguaje como instrumento de pensamiento y comunicación, desarrollando habilidades cognitivas como análisis, síntesis, generación y verificación de hipótesis, etc., y buscando identificar las posibles intenciones o creencias de los participantes en los actos comunicativos (omisiones, sesgos, creencias de los interlocutores, ideologías, etc.).
- Mostrar cómo el conocimiento de la gramática y de otros campos de investigación de la lingüística (pragmática, semántica, semiótica) permite a los estudiantes mejorar su habilidad de comunicación oral y/o escrita, utilizando el castellano académico, desarrollando, además, un estilo personal y potenciando sus habilidades expresivas a través de un uso artístico de la lengua.

1.5 MÉTODOS EMPLEADOS

Las nociones gramaticales que se enseñan (como morfología, categorías gramaticales, sintaxis, etc.) son accesibles a los estudiantes y provienen originalmente de la Gramática Tradicional y de la tradición pedagógica peruana de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, aunque hay que notar que, a lo largo de los años, estas nociones han sido clarificadas en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) y, por ello, hemos ido ajustándolas a definiciones más precisas y actuales. La enseñanza de estos conceptos gramaticales se ha abordado desde un acercamiento funcional o comunicativo, en cierto modo más cercano a la *Gramática Funcional*, de Simon Dik (1989 y 1997) y contribuyen a las reflexiones sobre el lenguaje y a la enseñanza de la comunicación en general.

Por su parte, los conceptos procedentes de la pragmática (como son el contexto, la situación comunicativa, las funciones del lenguaje, las representaciones internas y externas, etc.) nos han sido útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción, pues se relacionan con la experiencia de uso de la lengua de los estudiantes y proceden de diversas perspectivas que van desde los fundamentos filosóficos de los *juegos del lenguaje* de Wittgenstein (2021) hasta el entendimiento de la comunicación humana vista como un proceso ostensivo-inferencial, como el esbozado por Sperber y Wilson (1995 [1986]) o M. Victoria Escandell Vidal (2014), entre otros teóricos de la pragmática.

Asimismo, la enseñanza de los conceptos de semántica (sobre todo, relacionada con el significado ‘en contexto’), así como los aspectos generales de la semiótica, aplicados a todo tipo de textos en su sentido más amplio: netamente verbales (orales y escritos), visuales o gráficos, mixtos, etc., también contribuye a profundizar la reflexión lingüística.

1.6 CONCLUSIONES MÁS RELEVANTES

En resumen, la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción, mediante la utilización de conceptos de gramática, pragmática, semántica y semiótica, les permite a los estudiantes potenciar y desarrollar habilidades cognitivas y de comunicación.

La mejor solución metodológica es abordar la enseñanza con un enfoque comunicacional, que despliega estrategias pedagógicas diversas, tradicionales y más actuales, así como con una base teórica un tanto ecléctica, que recoge lo más ventajoso de distintas propuestas teóricas accesibles a estudiantes de secundaria.

2. MARCO TEÓRICO

Esta sección tiene como objetivo presentar las nociones teóricas generales de lingüística, de gramática, pragmática, semántica y semiótica con las que he tomado contacto a lo largo de mi formación y trabajo profesional como lingüista. Durante años, he reflexionado críticamente sobre estas nociones y las he ido incorporando en mi práctica educativa con la finalidad de facilitar el desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas de mis estudiantes a través de la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción. Además, incluyo una sección referida a los principios pedagógicos y el perfil del estudiante que guían la práctica docente en el colegio.

2.1 GRAMÁTICA

Como se ha mencionado anteriormente, las nociones gramaticales que se enseñan en secundaria (como categorías gramaticales, sintaxis, estructura de oraciones, morfología, etc.) son familiares a los estudiantes y provienen de la Gramática Tradicional de la Real Academia Española (RAE, 2000) y, como se verá más adelante, de la tradición pedagógica nacional evidenciada en los materiales educativos de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Progresivamente, dado que la RAE impulsaría el proyecto de la *Nueva gramática de la lengua española*, aprobada en marzo de 2007 en Medellín, Colombia, y compendiada en el ‘Manual’ de 2010 (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), se fueron ajustando las definiciones y, por lo tanto, las formas de aproximarse a la enseñanza de las mismas. Por ello, haremos un breve recorrido por algunas nociones y su evolución, a manera de ejemplificar los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje en secundaria.

2.1.1 MORFOLOGÍA

Como sabemos, el *morfema* es “la mínima forma, la más pequeña sucesión de fonemas dotada de significado” (RAE, 2000, p. 164). Sin embargo, desde el nombre ‘*morfema*’ o ‘*formante*’ hasta la especificación de sus denominaciones: *morfema trabado*, *morfema derivativo*, *morfema flexivo*, *desinencia*, *de número*, *de persona*, *de posición ‘enclítica’*, ‘*proclítica*’, etc. encontramos desafíos con respecto a su enseñanza, máxime si se presentan como listados de términos o definiciones que resultan ‘crípticos’ para los estudiantes, al igual que buscar que los estudiantes logren la identificación y el reconocimiento preciso de estos conceptos.

La enseñanza de la morfología que se desarrolla en secundaria busca centrarse solo en algunos de ellos: los morfemas flexivos verbales (persona, número, tiempo y modo), lo relativo a la concordancia (*nominal* y de *sustantivo-verbo*) y algunos sufijos derivativos, como es el caso de los diminutivos y aumentativos para los sustantivos (ej. *-ito*, *-azo*, etc.) o los indicadores de grado/derivación de los adjetivos (ej. *-rojísimo*, *verdoso*, etc.).

Desde una aproximación pedagógica convencional, se puede mencionar también las explicaciones de los procesos derivativos, de composición y de ‘parasíntesis’ como mecanismos de creación de palabras, así como las listas de flexión verbal ‘completas’ e ‘incompletas’ (de los verbos denominados ‘defectivos’), entre otras maneras de aproximar a los estudiantes a las nociones de la morfología. Sin embargo, las categorías y los procesos se presentan mediante clasificaciones de una terminología de difícil acceso para los estudiantes y cuya extensión y complejidad abonan en el desinterés y la dificultad de entender su beneficio para su desarrollo intelectual y personal.

Con respecto a estos conceptos, encontramos en los textos pedagógicos clasificaciones en las que los morfemas se consideran de dos clases: ‘gramaticales’ y ‘derivativos’ (refiriéndose, al parecer, a los aspectos de concordancia versus los que tienen implicancias semánticas) y aproximaciones de corte clasificatorio, de reconocimiento, utilización y reemplazo, pero alejados de los intereses comunicativos o prácticos, en el contexto de los estudiantes, como se aprecia en las figuras 1 y 2, provenientes de un libro de texto escolar de 2002:

Gramática
ESTUDIO DE LA LENGUA

¡Bienvenidos a nuestro caserío!

Caserío es una palabra en la cual **cas-** constituye la raíz y **-erío**, la desinencia.

La raíz y los morfemas

En las palabras variables podemos distinguir al menos dos partes:

- Una parte, generalmente invariable, que nos indica el significado básico de la palabra. Esta parte es la **raíz**: **hij-** es la raíz de **hijos**, y **exclam-** es la raíz de **exclamé**.
- Otras partes variables que se añaden a la raíz para construir las distintas formas de esa palabra. Estas partes son los **morfemas**.

Clases de morfemas

Según qué significado aporten a la raíz, los morfemas pueden ser de dos clases:

- Morfemas gramaticales.** Expresan accidentes gramaticales de género, número, persona, tiempo o modo:
 - hij - o - s**
 - género: masculino
 - número: plural
 - exclam - é**
 - persona: 1ª
 - número: singular
 - tiempo: pasado
 - modo: indicativo
- Morfemas derivativos.** Expresan otros significados secundarios: dan idea de pequeño, de grande, despectivo. También pueden cambiar la categoría de una palabra. Cuando estos morfemas van delante de la raíz, se denominan **prefijos**; y cuando van después de la raíz, se denominan **sufijos**:
 - sub - suelo** → sufijo: "diminutivo"
 - perr - azo** → sufijo: "aumentativo"

Fig 1: La raíz y los morfemas (Santillana, Voces 1 Comunicación, 2002, p. 38)

4. Escribe cuatro palabras distintas con cada uno de estos morfemas gramaticales:

-as	-fan	-aban
(R.T.) niñas	decían	miraban
hermanas	corrían	sellaban
amigas	rolan	lloraban
conejas	lucían	cortaban

5. Subraya la raíz de las palabras del recuadro y completa las oraciones con dichas palabras.

nutrir	• nutritivo	• nutrientes
	• desnutrición	• nutrición

7. Encierra la raíz y subraya los morfemas de cada palabra.

• blanco	• sueñan	• regalaron	• honorable
• dormía	• casita	• calculadora	• electricidad

8. Transforma cada oración según el modelo, empleando en cada caso una palabra derivada.

EJEMPLO:

Andrés siempre tiene frío.
Andrés es muy *friolento*.

a) La casa tiene bastante espacio.
b) En mi cuarto hay mucha luz.
c) Esa habitación tiene muchos adornos.




Fig 2: Ejercicios de morfología (Santillana, Voces 1 Comunicación, 2002, p. 39)

2.1.2 CATEGORÍAS GRAMATICALES

Tradicionalmente, se ha tendido a la memorización de la clasificación de las categorías gramaticales, tales como aparecen tanto en la definición que ofrece el *'Esbozo'* “la distribución de las palabras en clases o partes de la oración o del discurso puede hacerse con criterios morfológicos o sintácticos, es decir, atendiendo exclusivamente a la forma de la palabra o bien a su función sintáctica” (RAE, 2000, p. 171), así como en la del *'Manual'*:

“Las clases de palabras son los paradigmas (en el sentido de series o repertorios) que estas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan. En la actualidad se suelen reconocer entre las clases sintácticas de palabras el artículo (el, un), el sustantivo (aire, prudencia), el adjetivo (limpio, literario), el pronombre (tú, quien), el verbo (ser, hablar), el adverbio (lejos, abiertamente), la preposición (de, durante), la conjunción (y, aunque) y la interjección (eh, caramba).” (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, pp. 10-11).

Estas definiciones de las categorías gramaticales, en cierto sentido como un listado de términos (sea de inventario abierto o cerrado), las encontramos presentes en el ideario colectivo y/o provenientes de la formación escolar convencional y sirven como una primera aproximación a lo que puede significar el potencial comunicativo de una lengua. Sin embargo, al presentarse aisladas de los propósitos comunicativos o de su función alejan a los estudiantes de las posibilidades expresivas que poseen.

Por ejemplo, tres definiciones de sustantivo (por significado, forma y función), seguidas de una doble clasificación por su forma (primitivos y derivados, simples y compuestos), más una triple clasificación por su significado (comunes y propios, individuales y colectivos, concretos y abstractos) y una página y media dedicada al género y número del sustantivo, seguidas de una página de ejercicios de reconocimiento y clasificación suponen una aproximación muy lejana a la realidad de los estudiantes. (Santillana, Voces 1 Comunicación, 2002, pp. 130-133).

2.1.3 SINTAXIS

Cuando llegamos al campo de la sintaxis, nuestros estudiantes acuden a la *omnisciente* Wikipedia y encuentran lo siguiente:

“La sintaxis es la parte de la gramática que estudia las reglas y principios que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos y la formación de unidades superiores a estos, como los sintagmas y las oraciones gramaticales. La sintaxis, por tanto, estudia las formas en que se combinan las palabras, así como las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas existentes entre ellas.” (Wikipedia, 2023)

Desde el inicio, la misma palabra ‘*sintaxis*’ o ‘*sintagma*’, así como otros términos como *relaciones sintagmáticas* y *paradigmáticas*, etc., alejan a los estudiantes del estudio de la sintaxis. Por ello, en la búsqueda de encontrar metáforas que ayuden a su introducción, acudimos, por ejemplo, a la siguiente de Alex Grijelmo:

“Hemos hablado de un tren que tiene una locomotora (el verbo), un maquinista (el sujeto) y unos vagones (los complementos), engarzados por tornillos y juntas (artículos y preposiciones). Todos ellos forman oraciones de clase preferente, primera clase, clase turista y paquetería. Las conjunciones tienen el papel de enganchar estas oraciones entre sí como los vagones de primera se unen a los de segunda. [...] La relación entre todos estos elementos es la sintaxis.” (Grijelmo A. , 2006, p. 337)

Ahora bien, sobre las relaciones entre la sintaxis y la morfología, en el *Manual de Gramática de la Lengua Española* de la RAE encontramos que:

“Las relaciones entre la morfología y la sintaxis conciernen tanto a la morfología flexiva como a la derivativa. Las informaciones flexivas tienen consecuencias sintácticas. Así, mediante la concordancia se reiteran ciertas propiedades gramaticales de las palabras en varios lugares de la cadena lingüística.” (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 10).

De entre estos temas de concordancia flexiva y de los aspectos derivativos, con ‘*consecuencias sintácticas*’, en secundaria nos concentramos principalmente en dos de ellos:

1. Los denominados ‘*grupos sintácticos*’ (o categorías): grupos nominales, adjetivales, verbales, adverbiales, pronominales, preposicionales e interjetivos (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, pp. 12,13). Se pone un énfasis especial en la *concordancia nominal*.
2. La emblemática pareja “*sujeto-predicado*”, que tanto ha caracterizado (y hasta se puede decir *caricaturizado*) la enseñanza de la gramática en la secundaria, sea bajo los parámetros tradicionales del ‘*Esbozo*’ o los renovados del ‘*Manual*’.

Así pues, en el ‘*Esbozo*’ leemos que “*El sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo; por predicado entendemos todo lo que decimos (predicamos) del sujeto*” (RAE, 2000, p. 350). Esto muestra una confusión de planos y términos (noción de ‘*tópico*’ proveniente de la Pragmática en lugar de la noción de ‘*función sintáctica de sujeto*’ de la Gramática).

Esta confusión se acentúa cuando encontramos libros de texto escolares que, siguiendo la aproximación de índole semántica de la Gramática Tradicional, incluyen la noción semántica de ‘*agente*’ para caracterizar al sujeto, como se puede ver en la figura 3:

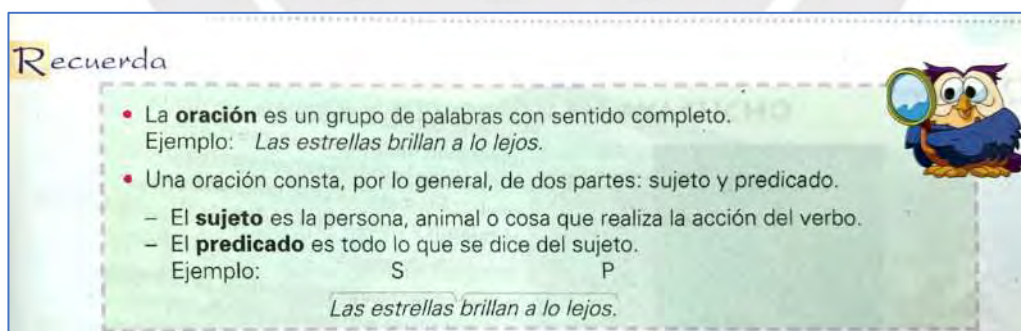


Fig. 3: La oración (sujeto y predicado) (Santillana, 1996, p. 23)

La RAE señala maneras ‘*tradicionales*’ de concebir estos conceptos, como se aprecia en el primer sentido de la siguiente cita:

“El concepto de predicado se usa *tradicionalmente* con dos sentidos. En el primero, tomado de la lógica, el predicado designa la expresión gramatical cuyo contenido se

atribuye al referente del sujeto: el grupo verbal que se subraya en *El maestro explicaba la lección a los alumnos* es el predicado de esa oración, y el elemento variable que lo completa o satura es el sujeto: *el maestro*. En el segundo sentido, más restrictivo que el anterior, los predicados son categorías que designan estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes.” (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 15) (*cursivas mías*).

En cuanto al sujeto, se dice que “Como se explica en el § 1.6.2a, el término [*sujeto*] designa también un concepto *semántico* cuando se opone a predicado” (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 637). (*cursivas y [añadido] mías*).

Resumiendo, los conceptos convencionales de ‘sujeto’ y ‘predicado’ que se han manejado en secundaria: El **sujeto** es ‘aquello de lo que se habla en la oración’ o ‘aquello que cumple con protagonizar (o ejecutar) los estados, acciones, propiedades o procesos destacados en el predicado’, mientras que el **predicado** es ‘lo que se dice del (se atribuye al) sujeto’ (típicamente, estados, acciones, propiedades o procesos).

De todos modos, estas definiciones que generan confusión por su falta de coherencia epistemológica se ven superadas (para bien) en la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE. En primer lugar, acertadamente se distinguen los planos gramatical, semántico y pragmático a través de la definición de tres funciones fundamentales:

“Suelen distinguirse tres clases de funciones: sintácticas, semánticas e informativas. Las funciones sintácticas (como sujeto) se establecen a partir de marcas o índices formales, como la concordancia de número y persona, además de la posición sintáctica. Las funciones semánticas (como agente) especifican la interpretación semántica que debe darse a determinados segmentos en función del predicado del que dependen. Así pues, un sujeto puede ser agente (*Javier abrió la puerta*) o puede no serlo (*La losa pesaba media tonelada*). Las funciones del tercer tipo (como foco [o tópico]) hacen referencia a la partición informativa de la oración (es decir, a la separación entre lo que se da por conocido y lo que se presenta como nuevo). La contribución de cada fragmento del mensaje depende en buena medida del discurso previo y de su papel en la articulación del texto, pero, a diferencia de los otros dos tipos de funciones, no está determinada por el significado de las piezas léxicas.” (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 15) (subrayados y [añadido] mías).

En segundo lugar, expresamente se busca que la definición de sujeto deje de relacionarse con la noción de ‘agente’ (que es una *función semántica*) o la de ‘tópico’ (que es una *función informativa – contextual*) para asumir su esencia como *función sintáctica*:

“El término sujeto designa una función sintáctica [...] Los exponentes formales o marcas gramaticales de la función de sujeto son fundamentalmente tres: la concordancia con el verbo, el caso (en ciertos pronombres) y la posición sintáctica que ocupa. El sujeto concuerda en número y persona con el verbo, como en *La caja* [3.^a persona, singular] *contenía* [3.^a persona, singular] *caramelos* o en *Nosotros* [1.^a persona, plural] *estábamos* [1.^a persona, plural] *en un gran salón* (Semprún, Federico Sánchez). El caso es una propiedad morfológica de los pronombres personales relativa a su función sintáctica (§ 1.3.1b). El correspondiente al sujeto es el caso recto o nominativo: el pronombre *yo* en *Yo te llamaré* o el pronombre *nosotros* en el texto de Semprún. Si dos grupos nominales análogos satisfacen la concordancia, la posición sintáctica preverbal es la que permite identificar el sujeto. Así, el sujeto de la oración *La perfección ama el desastre* (Bryce Echenique, Martín Romaña) es *la perfección*.” (RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 637) [subrayados míos].

Es importante resaltar que la RAE busca así considerar tanto los aspectos formales de naturaleza gramatical-sintáctica como las otras aristas (semánticas y pragmáticas) en el ámbito que le corresponden, logrando una mayor coherencia y claridad.

Ahora bien, debemos señalar, sin embargo, que, aunque se superen las confusiones de la Gramática Tradicional y este tema, así como los demás conceptos de gramática, se enseñen con total coherencia, claridad meridiana y precisión epistemológica, la gramática “pura”, por decirlo de alguna manera, genera desazón en los estudiantes, debido a que resulta un rompecabezas técnico difícil de abordar, no solo el reconocer e identificar qué parte de la oración es el sujeto y cuál el predicado, sino el analizar sus partes (núcleos, modificadores, etc.), volviéndose un ejercicio casi ‘matemático’, técnico o demasiado *formalista*, al cual los estudiantes no le encuentran sentido ni utilidad en el contexto de su vida real.

2.2 GRAMÁTICA FUNCIONALISTA

Es a través de las diferentes reflexiones relacionadas a cómo afrontar estas áreas de estudio en la enseñanza secundaria que se ha buscado aproximar a los estudiantes a una perspectiva más comunicativa y, por ello, he considerado incluir en las clases algunas ideas provenientes de la *Gramática Funcional*, de Simon C. Dik, de la que señalo aquí algunos conceptos extraídos de reseñas y artículos que podemos encontrar en castellano, como por ejemplo García Velasco (2003), Hengeveld y Mackenzie (2012) y Ochoa Sierra (2011).

Uno de los aportes de la Gramática Funcional se da en el ámbito de la discusión sobre si el sistema gramatical debe considerarse ‘autónomo’ (‘*en abstracto*’ o ‘*independiente*’) del significado y de la intención comunicativa (“ilocutiva” y “perlocutiva”) o no.

García, citando a Van Riemsdijk y Williams (1986: 174) repara en que «la tesis de la autonomía se caracteriza como “la noción de que la gramática en conjunto es un componente cognitivo autónomo que, en interacción con otros componentes cognitivos, determina el conocimiento y comportamiento lingüístico”» (García Velasco, 2003, p. 10). (El subrayado es mío).

Por no representar el foco de este trabajo, no entraré a la discusión sobre si los llamados ‘formalistas’ o los ‘funcionalistas’ llevan la razón sobre este punto, puesto que más parece estar relacionada con una perspectiva metodológica y de delimitación del objeto de estudio. Así, una categorización y acercamiento de corte *formalista*, que adopte un análisis gramatical ‘independiente del significado o de los propósitos comunicadores’, no tiene por qué ser contradictoria con una aproximación ‘funcionalista’ (que intenta incorporar los aspectos comunicacionales), sino que pueden considerarse inclusive complementarias.

Para mí, como lingüista, encontrarme con el énfasis de los funcionalistas en el aspecto comunicativo ha sido significativo no solo para entender de manera más integral los fenómenos gramaticales y su interacción con la semántica y la pragmática, sino que, en mi experiencia en la enseñanza, ha contribuido a que encuentre caminos pedagógicos relevantes para mis estudiantes.

Como muestra de esta tendencia ‘*comunicativa*’, podríamos considerar la siguiente cita: “Para los funcionalistas, el lenguaje es un instrumento de comunicación entre los seres humanos, es decir, una entidad “diseñada” u orientada en su evolución a satisfacer un fin claro y esencial: la comunicación.” (García Velasco, 2003, p. 5) (subrayado mío). Lo vemos más preciso aún en la cita siguiente:

“De acuerdo con el principio funcional de que la lengua es un instrumento de comunicación, el componente gramatical de la *gramática funcional* de Dik (GF) se integra en una teoría de la interacción verbal, y en este sentido se puede afirmar que la función representativa del lenguaje se integra en la función interpersonal o social. Como consecuencia de esta concepción, Dik (1978) considera que la lingüística debe

ocuparse de al menos dos sistemas de reglas, ambos de naturaleza social: las reglas que rigen la interacción verbal como una forma de actividad cooperativa (reglas pragmáticas) y las reglas que rigen las expresiones lingüísticas, utilizadas como instrumentos en esa actividad (reglas semánticas, sintácticas, morfológicas y fonológicas).” (Ochoa Sierra, 2011, p. 104)

Para resumir, los funcionalistas consideran el propósito comunicativo como una característica inherente o un factor fundamental de la gramática. Al margen de la postura metodológica que se pueda adoptar para los estudios académicos, esta aproximación ha enriquecido mi aproximación a la pedagogía de los conceptos gramaticales y, cómo no, pragmáticos.

2.3 PRAGMÁTICA

Como se ha mencionado previamente, se busca que los conceptos procedentes de la pragmática (el contexto, la situación comunicativa, las funciones del lenguaje, las representaciones internas y externas, la intención comunicativa, etc.) se relacionen con la experiencia de uso de la lengua de los estudiantes y sirvan de apoyo para la enseñanza de la gramática del castellano. Para ello, revisaremos brevemente lo propuesto por algunos teóricos de la pragmática, enfatizando el carácter social o compartido de la capacidad del lenguaje.

De esta manera, varios pensadores han propuesto la imposibilidad de un lenguaje privado, como lo señala Ludwig Wittgenstein (2021), definiendo los contextos o ‘juegos del lenguaje’, en los que todos participamos de reglas comunitarias que funcionan como estructuras sociales que permiten entender el significado de una frase o acción.

También podemos citar los esfuerzos por entender, definir y precisar los procesos cognitivos prototípicos que se producen en la cognición del hablante y los intentos por delimitar los estereotipos lingüísticos compartidos culturalmente (sobre todo en lo referente a objetos complejos o *abstractos*). Todo esto supone una interrelación entre los procesos mentales de la cognición individual y la dimensión cultural e histórica que envuelve a los hablantes. Esta interrelación ha sido tratada ya por diversos autores, como Eleanor Rosch, Hilary Putnam y George Lakoff, entre otros citados por Luis Fernando Lara (Lara, 2001, pp. 79-89).

2.3.1 LA PRAGMÁTICA Y LA COMUNICACIÓN

Entendida la comunicación humana como una actividad extremadamente compleja que involucra la expresión y reconocimiento no solo de información, sino de intenciones no directamente perceptibles, en situaciones comunicativas que suponen el contexto inmediato y mediato, la Pragmática busca esclarecer qué principios gobiernan la comunicación humana, así como comprender qué mecanismos cognitivos la hacen posible.

Scott-Phillips plantea el concepto de *Competencia Pragmática*, señalando algunos puntos muy relevantes para el presente trabajo. A saber, que “Cuando nos comunicamos con los demás, debemos saber (suponer) algo acerca de sus mentes (de los interlocutores) con el fin de comprender los significados que intentan transmitir y ciertamente para ajustar nuestros enunciados a ellos.” (Scott-Phillips, 2015) (cap. 3, sección 4; traducción y textos entre paréntesis míos).

Para dar cuenta ampliamente de la comunicación humana, se puede considerar que bajo el concepto de ‘*pensar sobre el pensar de los demás*’ se esconde (o se incluye) la capacidad de desconfiar, sobrevalorar, malinterpretar, prejuizar, etc., es decir, de discernir las intenciones del interlocutor.

Cabe reflexionar también sobre el papel del silencio en el acto comunicativo e incluir sus efectos. Para ello, resulta relevante explorar el punto de vista expuesto por Alex Grijelmo en su interesante libro *La información del silencio, cómo se miente contando hechos verdaderos* (Grijelmo, 2012). Para analizar el valor comunicativo del *silencio* (o *lo no dicho u ocultado*), Grijelmo utiliza, básicamente, el marco teórico de Grice (*Principio de cooperación* sostenido por sus cuatro máximas: de cantidad, cualidad, relevancia y claridad).

Grijelmo analiza variados recursos como la elipsis (de secuencias, sentido y sonido), figuras retóricas (metáfora, ironía, anáfora, alusión, eufemismos, etc.), yuxtaposiciones semánticas y sintácticas, subordinaciones, etc., con el propósito de resaltar el rol de *lo no dicho* en el acto elocutivo. Así, en una de sus conclusiones finales dice que “*Los procesos de construcción del sentido mediante la interpretación del silencio dependen de distintos factores que facilitan o dificultan* (para nosotros, ‘direccionan’) *esa comprensión total.*” (Grijelmo, 2012, p. 519) (palabras entre paréntesis mías).

Aunque esta aproximación *griceana* viene reformulada conceptual y metodológicamente por Sperber y Wilson (entre otros), nos resulta útil en las clases, pues resalta un factor ostensible (o debemos decir mejor, *identificable*) que los interlocutores procesan (consciente o inconscientemente) y que tomamos en cuenta en nuestra praxis, como lo es el valor de *lo no expresado* como parte de la estrategia discursiva de los interlocutores.

2.3.2 EL CONTEXTO

Un concepto clave para comprender los alcances de los elementos pragmáticos, su rol en el análisis gramatical y su influencia en la comunicación humana es la definición de *contexto*, pues, a la hora de analizar (o producir) un texto dado, buscamos con nuestros estudiantes los factores que puedan señalar su influencia. Una caracterización muy completa de esta noción la podemos encontrar en la siguiente cita de M. Victoria Escandell:

“De acuerdo con el enfoque defendido aquí, en cambio, el término *contexto* es más bien una etiqueta conveniente para hacer referencia a un conjunto flexible de representaciones –unas individuales, otras compartidas–, que incluye la idea que cada individuo se ha formado con respecto al entorno, sea físico o social, y el conocimiento del mundo que es capaz de manejar. Los diferentes elementos intervienen en la forma y en el modo en que han sido interiorizados previamente por cada individuo. En otras palabras, la realidad tiene implicaciones en el comportamiento solo en la medida y en la manera en que cada individuo se la ha representado mentalmente, de modo que ningún elemento o estado de cosas exterior podrá formar parte de un mensaje o de su interpretación si antes no se ha interiorizado: a efectos cognitivos lo que cuenta no son las personas, las situaciones o las relaciones, sino las representaciones mentales que cada uno de los interlocutores se ha formado de ellas. Dentro de los factores contextuales, hay cuatro dimensiones que merecen un lugar especial: situación, medio, distancia social y objetivo comunicativo. Estas dimensiones agrupan conjuntos de representaciones básicas que condicionan el uso de la lengua, tanto en la producción como en la interpretación.” (Escandell Vidal, 2014, p. 40) (subrayados míos).

Ahora bien, para el análisis y la descripción de los actos comunicativos es relevante revisar definiciones y conceptos provenientes de la *Teoría de la Relevancia* (Sperber y Wilson, Scott-Phillips y Carston), de la *Teoría de los Actos de habla* (Austin y Searle), del *Análisis de la Conversación* (Sacks y Schegloff, entre otros), así como las nociones de *Texto* y *Discurso*.

2.3.3 TEORÍA DE LA RELEVANCIA

Más allá de entender la comunicación humana como un mero proceso de codificación/decodificación (con todo lo importante que es), en un sentido algorítmico, que pudiera dar cuenta totalmente del complejo intercambio de sentido e intención comunicativa entre los hablantes, se ha planteado más bien el modelo ostensivo-inferencial, en el que las señales ostensivas del hablante forman parte de la evidencia que su interlocutor utiliza para interpretar, mediante diversos códigos y saberes, tanto su intención comunicativa como su intención informativa, dados determinados supuestos contextuales.

Así, la cognición humana está orientada a la maximización de la relevancia, mediante el Principio Cognitivo que supone la idea de activar los códigos, saberes y supuestos contextuales que maximizan los efectos cognitivos positivos, generados por las señales ostensivas; todo esto al menor costo de procesamiento posible (Sperber & Wilson, 1995 [1986]).

En el trabajo de Robyn Carston (Carston, 2002), se aprecia cómo lo dicho verbalmente (lingüísticamente) por el hablante *sub-determina* la proposición que se quiere transmitir, debido a una imposibilidad esencial de codificar o determinar totalmente las proposiciones, puesto que el sistema lingüístico solo posee los recursos expresivos para complementar un sistema interpretativo más amplio ya existente (previo o de base); así en este entendimiento, la ambigüedad del sistema lingüístico resulta muy conveniente, pues abre el abanico expresivo y hace que la comunicación humana sea muy versátil.

La percepción del acto de habla y del ocasional interlocutor por parte del oyente puede condicionar la interpretación del significado del hablante (individual y subjetivo) y de su intención comunicativa. A su vez, guía a los interlocutores para precisar tanto los aspectos lingüísticos, explícitos o implícitos, como los ajustes necesarios (mencionados por Carston) que definen el significado verbal u oracional (convencional e intersubjetivo) que armonice con el significado del hablante.

2.3.4 TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

Austin (Austin, 2008 [1962]) y Searle (Searle, 1969) entre otros, han explorado la idea de cómo realizamos acciones al momento de comunicarnos con palabras (y podríamos decir que *más*

allá de las palabras), lo que supone una concepción del lenguaje no solamente como representador de la realidad sino también como creador de la misma (al menos en términos sociales abstractos).

Desde la perspectiva de la Teoría de los Actos de Habla, todo acto comunicativo supone una acción que, si bien no produciría un cambio en la *realidad material o concreta*, sí modifica la realidad en el ámbito mental o conceptual.

Para especificar estos efectos, Austin propone cuatro actos simultáneos en los actos de habla: acto locucionario (la emisión lingüística en sí), acto proposicional (la proposición o idea), acto ilocucionario (la meta ilocucionaria, intención o propósito) y el acto perlocucionario (el efecto producido en la conciencia del receptor). Además, distingue entre actos de habla ‘directos’ (poca distancia entre el significado oracional y el significado del hablante) e ‘indirectos’ (una mayor diferencia entre ambos).

Searle, por su parte, busca identificar las condiciones de realización de los actos de habla y, además, propone una taxonomía de los mismos (representacionales, directivos, comisivos, expresivos y declaraciones). Para ello, realiza una serie de categorizaciones de ‘actos de habla’, tratando de precisar las características de las metas ilocucionarias.

Así pues, son los hablantes quienes plantean una meta ilocucionaria para sus comunicaciones (es decir, su intención como emisores) y, por otro lado, a su vez como oyentes, interpretan las metas ilocucionarias de sus interlocutores. También podemos decir que asumen la naturaleza misma del acto de habla en el que participan (según cómo perciben la situación comunicativa), de forma que asumen o categorizan el acto ilocucionario de su ocasional interlocutor y procesan para sí mismos el acto perlocucionario correspondiente.

2.3.5 ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

La idea del análisis del habla ‘en interacción’ refiere a una serie de detalles importantes para nuestra praxis pedagógica. En primer lugar, define su análisis desde el punto de vista dialógico (interactivo), entre dos o más personas, en diálogos orales (o de naturaleza interactiva, como los *chats*, por ejemplo), entre dos o más personas.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta es que el diálogo está conectado a lo que realiza el interlocutor. Lo más importante es la alternancia (hablante/oyente/hablante) en el juego de iniciativa-aceptación, proposición de temas y acciones (Henne & Rehbock, 1882).

Así, el diálogo es analizado y entendido como una secuencia delimitada de enunciados lingüísticos, en un encuentro accesible mutuamente (inmediatez), organizado dialógicamente y que muestra una orientación temática (Brinker & Sager, 1996) que se circunscribe a un inicio y un cierre delimitados.

Harvey Sacks (1995), por su parte, ve este sentido pragmático de ‘organización secuencial’, al señalar que el sentido de las locuciones depende mucho de su posición en la secuencia del diálogo y que no es inherente solamente al enunciado producido.

Por otro lado, el concepto que añaden Wilkinson y Kitzinger (2008), sobre el habla es muy relevante. Sostienen que el habla es un tipo de acción (la atención no está puesta solo en lo que se dice, sino en lo que se hace con lo que se dice), la acción posee un orden estructural (órdenes, como organización global, niveles, organización de las secuencias, de las enmiendas, del diseño, jerarquías, etc.) y que el habla *crea y mantiene la intersubjetividad*, no como fenómeno intrapsíquico, sino que depende del despliegue de la comprensión previa del habla precedente.

Estas observaciones son importantes, porque vuelven a mostrar que lo que hacemos con las palabras ‘*lo hacemos con otros*’. Cada enunciado tiene un componente iniciativo (crea un nuevo hecho dialógico) y un componente reactivo, es decir, una interpretación de lo anterior y la adopción de una posición al respecto (Schegloff, 2007; Deppermann, 1999; Heritage, 1985).

2.3.6 TEXTO Y DISCURSO

Entendemos el texto como una secuencia de enunciados (oraciones y/o proposiciones), orales o escritos, que se encuentran interconectados local (adyacente) y globalmente (inmanente); es decir, poseen ‘*conexidad*’. Esta conexidad se manifiesta en la cohesión y la coherencia, en cuya identificación participan diversas habilidades, saberes del mundo, racionalidad, capacidades cognitivas, etc.

Sea que analicemos el texto (o discurso) como discurso ideológico, como uso *auténtico* o situado del lenguaje o como texto en el sentido *convencional* (clasificación de Weigand) en

nuestra praxis hacemos observaciones sobre los factores de cohesión y coherencia que entendemos reflejan los aspectos relevantes de los actos comunicativos realizados por los interlocutores.

Así, para ciertos grupos humanos un determinado texto o discurso puede tener conexidad, aunque para otros no. Por ejemplo, el esquema típico de la oralidad de base^desarrollo^base^desarrollo... se da de muy diversa manera, según las personas y grupos humanos, y sus participantes encuentran cohesión y coherencia, según con quién interactúan.

En particular, la coherencia refleja cómo se desarrolla la realidad mental o conceptual en comunidad, pues no es una propiedad inherente a los textos, sino que es ‘construida’ por el receptor, quien busca asignar una interpretación del texto razonable o lógica para él. Por otro lado, es claro que la cohesión está subordinada a la coherencia.

Resumiendo lo visto anteriormente, los estudiosos de la pragmática han desarrollado profundamente los diferentes aspectos que intervienen en los actos de habla; los mismos que nos permiten conocer diversas perspectivas importantes de tomar en cuenta a la hora de entender la comunicación humana y que son relevantes para nuestros objetivos pedagógicos.

2.4 SEMÁNTICA Y SEMIÓTICA

La semántica, definida como la “disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones” y la semiótica, como “teoría general de los signos” (RAE; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2023), articulan buena parte de los elementos ‘bisagra’ en la aproximación comunicativa que hemos desarrollado en nuestras clases, pues nos acercan a los aspectos pragmáticos (ilocutivos y perlocutivos) que van alimentando la propuesta ecléctica de la que hemos echado mano para enseñar diversos conceptos del lenguaje, la gramática y del uso expresivo de la lengua en secundaria.

Entre estos elementos ‘bisagra’ (o *vinculantes* en cierto sentido con la pragmática y la comunicación humana en general) reunimos nociones como ‘*sentido*’, ‘*sentido general de un texto*’, ‘*propósito comunicativo*’ (ilocucionario y perlocucionario), ‘*contexto*’, ‘*intencionalidad*’, ‘*lenguaje no verbal*’ (corporal, gestual, recursos gráficos, etc.), ‘*indicios*’, ‘*presupuestos culturales*’, *ideologías* y *prejuicios*, entre otros conceptos, que manejamos

diariamente en las clases de secundaria, buscando identificar su presencia en los actos comunicativos, así como sus efectos, tal como lo veremos en los ejemplos más adelante.

Así, desarrollamos la combinación de aspectos gramaticales y pragmáticos relacionados con la comunicación humana a lo largo de la secundaria, con miras a la adquisición progresiva de las habilidades que nuestros estudiantes deben lograr con el objetivo de alcanzar el *Certificado Internacional de Educación Secundaria de la Universidad de Cambridge* (siglas en inglés: *IGCSE*), en tercero y cuarto de secundaria, y, posteriormente, el *Diploma del Bachillerato Internacional* (siglas en inglés *IBD*), durante los dos últimos años (5to y 6to de educación secundaria).

Estos programas internacionales suponen un perfil del estudiante y fundamentos pedagógicos que van muy de la mano con los objetivos cognitivos de aprendizaje que se han expresado al inicio de este trabajo. Estos perfiles estudiantiles y los principios pedagógicos correspondientes se mencionan explícitamente al final del marco teórico, como un indicador más de las bases pedagógicas de las propuestas educativas.

2.5 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y PERFIL DEL ESTUDIANTE

Para finalizar con los aspectos teóricos, es importante señalar algunas características de los programas internacionales que seguimos en la institución educativa, pues reflejan los aspectos del desarrollo cognitivo y actitudinal que hemos esbozado en el Tema o Caso de Estudio al inicio de este trabajo. En el colegio en el que he desarrollado mi labor educativa (Colegio Markham), tenemos en cuenta los principios pedagógicos y perfiles siguientes:

2.5.1 IGCSE (CERTIFICADO GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE)

El resumen de los objetivos del programa en *Lengua* de IGCSE, así como lo que se busca medir con la evaluación respectiva se puede ver en la siguiente cita:

Cambridge IGCSE Español como Primera Lengua está diseñado para estudiantes cuya lengua materna es el español. Este curso permite a los alumnos:

- adquirir destrezas para comunicarse con claridad, precisión y eficacia, oralmente y por escrito.

- aprender a usar un vocabulario amplio, y una gramática, ortografía y puntuación adecuadas
- desarrollar un estilo propio y ser conscientes del público al que se dirigen.

Se anima a los alumnos a que lean, tanto por placer como para mejorar su conocimiento sobre las modalidades de uso del idioma. Cambridge IGCSE Español como Primera Lengua también ayuda a adquirir competencias comunicativas analíticas, como las capacidades de deducción, organización y exposición de puntos de vista de manera eficaz.

Nuestro enfoque en Cambridge IGCSE Español como Primera Lengua alienta a los estudiantes a:

tener seguridad en sí mismos cuando se comuniquen, evalúen y cuestionen opiniones e ideas, haciendo uso de un vocabulario variado y de las normas lingüísticas apropiadas **ser responsables** y capaces de evaluar el efecto de las decisiones que uno toma al expresarse oralmente o por escrito

ser reflexivos, para poder analizar los borradores de su propio trabajo y detectar de qué manera pueden corregir y perfeccionar sus respuestas

ser innovadores, para poder enfrentarse a distintas formas de expresión, desarrollando y adaptando su estilo propio cuando se expresen oralmente o por escrito para que se ajuste a los destinatarios, el formato y el propósito comunicativo

estar implicados, para interesarse e inspirarse en las distintas variantes lingüísticas de su entorno y leer con espíritu crítico tanto individualmente como en grupo. (UCLES, Syllabus Cambridge IGCSE™ Español como Primera Lengua 0502, 2019, p. 2) (el subrayado es mío)

Por otro lado, se puede apreciar los **objetivos** del IGCSE:

- leer textos variados con fluidez y buena comprensión, disfrutar con la lectura y poder apreciar diferentes variedades del idioma
- leer con espíritu crítico y utilizar los conocimientos adquiridos a través de lecturas variadas para enriquecer y mejorar su escritura
- escribir con corrección y eficacia, utilizando el español adecuadamente
- manejar información e ideas y desarrollar la capacidad de usar, evaluar, analizar y hacer deducciones
- escuchar, entender y utilizar el lenguaje hablado de forma eficaz
- adquirir y manejar un vocabulario amplio, conocer y entender la terminología gramatical y las diferentes convenciones lingüísticas. (UCLES, Syllabus Cambridge IGCSE™ Español como Primera Lengua 0502, 2019, p. 5) (el subrayado es mío)

Finalmente, veamos los objetivos de evaluación del IGCSE:

OE1 Lectura

Se evaluará la capacidad de los candidatos para:

L1 demostrar comprensión de significados explícitos

L2 demostrar comprensión de significados implícitos y actitudes

L3 analizar, evaluar y desarrollar hechos, ideas y opiniones basándose en el texto de manera apropiada

L4 demostrar comprensión de la manera en que los escritores consiguen los efectos deseados e influyen en los lectores

L5 seleccionar y utilizar información con fines específicos.

OE2 Escritura

Se evaluará la capacidad de los candidatos para:

E1 relatar experiencias y expresar lo pensado, sentido e imaginado

E2 organizar y estructurar ideas y opiniones para conseguir el efecto deseado

E3 usar una variedad de vocabulario y estructuras lingüísticas apropiadas para el contexto

E4 usar el registro apropiado para un contexto determinado

E5 usar ortografía, puntuación y estructuras gramaticales con precisión.

OE3 Expresión y comprensión oral (OA)

Se evaluará la capacidad de los candidatos para:

ECO1 relatar experiencias y expresar pensamientos y sentimientos reales o imaginados

ECO2 exponer hechos, ideas y opiniones de forma coherente, manteniendo el interés del oyente

ECO3 comunicarse con claridad, seguridad y fluidez

ECO4 adaptar el registro al contexto determinado

ECO5 escuchar y responder adecuadamente en una conversación” (UCLES, Syllabus Cambridge IGCSE™ Español como Primera Lengua 0502, 2019, p. 7) (los subrayados son míos y buscan resaltar la importancia del contexto y la relevancia comunicativa)

Una aproximación semejante se puede encontrar en el curso de Español como segunda lengua (UCLES, Syllabus Cambridge IGCSE™ Spanish 0530, 2019) y en el curso de Literatura (UCLES, Syllabus Cambridge ICSE™ Literature (Spanish) 0488, 2019), aunque en este último con una aplicación a los estudios literarios.

2.5.2 IBD (DIPLOMA DE BACHILLERATO INTERNACIONAL)

El Bachillerato Internacional (BI) considera principios pedagógicos y un perfil del estudiante que seguimos en el colegio y que suponen el desarrollo de las habilidades descritas al inicio de este trabajo. Estos se aprecian a continuación:

“El perfil lingüístico de los alumnos que estudien estos cursos variará, pero sus destrezas receptivas, productivas y de interacción deberán ser sólidas, y se espera que el curso las refuerce más aún. Se espera que los alumnos adquieran un mayor dominio de la lengua, fluidez y alcance lingüístico y, en particular, que adquieran el vocabulario adecuado para el análisis de textos. Además, comprenderán mejor una amplia variedad de conceptos explorados mediante textos literarios y no literarios con el fin de interpretar, analizar, evaluar y comunicar su comprensión con productos claros, organizados y desarrollados.

[...]

Los tres cursos de Estudios de Lengua y Literatura exploran elementos de la lengua, la literatura y la representación (en sentido amplio). Además, cada uno de ellos se

centra en las relaciones entre lectores, escritores y textos, en la variedad y las funciones de los textos en distintos espacios geográficos y épocas históricas, y en aspectos de la intertextualidad. Dentro de este marco, cada curso hace énfasis en distintos aspectos.

[...]

El estudio de textos literarios, no literarios, visuales y destinados a representarse sirve como eje para comprender cómo se construye el significado dentro de sistemas de creencias o de valores, y cómo se negocia el significado desde las diversas perspectivas de uno o varios lectores. Pensar de manera crítica sobre los textos, así como responder a ellos, producirlos o representarlos conduce a comprender cómo la lengua respalda o refuta las maneras de pensar y de ser.

[...]

Lengua A: Literatura

Los alumnos se centrarán exclusivamente en textos literarios, para lo cual adoptarán una variedad de enfoques de la crítica textual. Los alumnos exploran la naturaleza de la literatura, la función estética del lenguaje literario y de la textualidad literaria, y la relación entre la literatura y el mundo.

Lengua A: Lengua y Literatura

En este curso, los alumnos estudiarán una amplia diversidad de textos literarios y no literarios en una variedad de medios. Al examinar actos comunicativos de diversas formas literarias y tipos textuales junto con lecturas secundarias adecuadas, los alumnos investigarán la naturaleza de la lengua, sus formas de influir en la identidad y en la cultura, y las maneras en que recibe la influencia de estas. Los enfoques de estudio del curso deben ser amplios; entre otros, pueden emplearse la teoría literaria, la sociolingüística, los estudios de medios de comunicación y el análisis crítico del discurso.” (IBO, 2019, pp. 6-7).

Finalmente, veamos los objetivos propuestos por el IBD:

“Los objetivos generales de todas las asignaturas de Estudios de Lengua y Literatura son facultar a los alumnos para:

1. Abordar una variedad de textos que se presentan a través de diversos medios y formas y que pertenecen a diferentes períodos, estilos y culturas
 2. Desarrollar habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, y habilidades visuales, de presentación y de representación en sentido amplio
 3. Desarrollar habilidades de análisis, interpretación y evaluación
 4. Desarrollar una sensibilidad para percibir los rasgos estéticos y formales de los textos, así como la capacidad de apreciar cómo influyen en diversas respuestas y revelan múltiples significados
 5. Desarrollar una comprensión de las relaciones entre los textos y una variedad de perspectivas, contextos culturales y cuestiones locales y globales, así como la capacidad de apreciar cómo influyen en diversas reacciones y revelan múltiples significados
 6. Desarrollar una comprensión de las relaciones entre Estudios de Lengua y Literatura y otras disciplinas
 7. Comunicarse y colaborar con seguridad y creatividad
 8. Promover una afición y un interés por la lengua y la literatura que duren toda la vida
- [...]

Los ámbitos de lengua, literatura y representación en sentido amplio forman la piedra angular del estudio de los tres cursos. Cada curso hace hincapié en estos elementos en distinto grado, pero todos los abordan en cierta medida.

El estudio de la lengua, la literatura y la representación (en sentido amplio), así como el desarrollo de las habilidades pertinentes, se dividen en tres áreas de exploración: la exploración de la naturaleza de las interacciones entre los lectores, los escritores y los textos; la exploración de cómo los textos interactúan con el tiempo y el espacio; y la exploración de la intertextualidad y las interconexiones entre los textos.

Aunque estas tres áreas parecen ofrecer un enfoque ordenado de la progresión a lo largo del curso, [...], muestran ciertos solapamientos naturales y tienen un carácter iterativo o circular, lo cual permite diseñar los cursos con flexibilidad.

El propósito de Estudios de Lengua y Literatura está vinculado con los componentes troncales del Programa del Diploma y con los principios generales del aprendizaje en el IB, Teoría del Conocimiento (TdC), Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), la Monografía, los enfoques de la enseñanza, los enfoques del aprendizaje y la mentalidad internacional. [...]

Qué aprenderán los alumnos en el curso de Lengua A: Lengua y Literatura

En el curso de Lengua A: Lengua y Literatura, los alumnos aprenderán acerca de la naturaleza compleja y dinámica de la lengua y explorarán sus dimensiones tanto prácticas como estéticas. Además, estudiarán el papel fundamental que la lengua desempeña en la comunicación, al reflejar experiencias y darle forma al mundo.

Asimismo, los alumnos aprenderán acerca de sus propias funciones como productores de la lengua y desarrollarán sus destrezas productivas. A lo largo del curso, los alumnos explorarán las diversas maneras en que las decisiones lingüísticas, los tipos de texto, las formas literarias y los elementos contextuales afectan al significado.

Mediante un análisis detallado de varios tipos de texto y formas literarias, los alumnos tendrán en consideración sus propias interpretaciones, así como las perspectivas críticas de otros, para explorar en qué medida dichas posiciones dependen de sistemas culturales de creencias y para negociar significados para los textos.

Los alumnos realizarán actividades propias del proceso de producción que repercutirán en su comprensión crítica de cómo los textos y los elementos visuales y auditivos relacionados con ellos influyen en los receptores o lectores y cómo los receptores o lectores amplían las posibilidades de los textos. Al centrarse en una amplia variedad de actos comunicativos, el curso pretende desarrollar una sensibilidad hacia el carácter fundamental y la influencia generalizada de la lengua en el mundo en general.”

(IBO, Guía de Lengua A: Lengua y Literatura, 2019, pp. 15, 20 y 21)

De la misma manera, se verifican principios pedagógicos semejantes, así como una misma aproximación al perfil del estudiante en los demás cursos del IBD, tal como se puede apreciar en la guía del curso de Literatura (IBO, Guía de Lengua A: Literatura, 2019)

Tomando en cuenta estas bases teóricas, nos aproximamos a la enseñanza del lenguaje y la comunicación humana, con énfasis en la enseñanza de gramática, apoyándonos en conceptos de pragmática, semántica y semiótica, desde una perspectiva asociada a la comunicación, como se verá a continuación:

3. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Como hemos mencionado anteriormente, el desafío empieza por cómo se presentan los conceptos gramaticales y pragmáticos y cuál puede ser la mejor manera de que sean aprendidos por los estudiantes de secundaria, de forma que cobren mayor relevancia en el contexto en el que se desenvuelven los alumnos. Para ello, combinamos aproximaciones tradicionales con actividades comunicativas.

Es importante mencionar que, dada la extensión del período de tiempo transcurrido enseñando (30 años), la multiplicidad de orígenes de los materiales que se recolectan (y modifican) constantemente a lo largo de los años, de forma colegiada entre los docentes del equipo que lidero (como jefe del Departamento de Castellano) y, a pesar de que la mayoría de los materiales son de mi autoría, no es posible determinar a ciencia cierta la originalidad de todos los ejemplos que incluyo en el trabajo.

En ese sentido, los ejemplos de materiales de enseñanza que presento a continuación no son más que una muestra de cómo se enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no reclaman ser originales, de forma que se presentan solo como testimonio de la metodología utilizada a lo largo de los años, pues resultan ser el fruto de la colaboración entre colegas que constantemente comparten sus materiales. Su inclusión en este trabajo cuenta con el aval del colegio (institución a la que, en principio pertenecen, por contrato). Por todo lo anterior, me excuso de realizar una identificación rigurosa de su proveniencia y/o autoría.

Por otro lado, se notará que esta sección tiene una mayor extensión, puesto que forma una parte preponderante en el currículo general del colegio. Esto se debe a diversas razones, como los vínculos con la enseñanza del francés y el inglés (son necesarios los correlatos gramaticales), amén de su utilidad para reflexionar sobre el lenguaje y la comunicación humana. Por ese motivo, se ha dedicado mayor espacio a la enseñanza de gramática.

3.1 ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA

Para introducir la noción de sufijo en primero de secundaria, trabajamos con párrafos con sufijos aumentativos y diminutivos como los que se ven a continuación:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: SUFIJOS AUMENTATIVOS Y DIMINUTIVOS

PÁRRAFO 1

“Me acuerdo claramente cuando vine para Canadá, este país grandote y modernazo. Me gustan sus bosquezotes y la verdad me pagan un sueldazo, así que estoy feliz. Aquí todo es gigantesco. Se ve que es un país súper desarrollado, que parece el paisaje de un peliculón de Hollywood. Las mujeres son grandotas y muy lindas (mi novia es un mujerón). La comida es raraza, con unos cangrejotes que parecen salidos de un sopón servido en un platazo hondo”.

PÁRRAFO 2

“Estoy feliz aquí, sí, pero la verdad que extraño mucho el Perú. Qué ganas de comerme un cebichito, con su choclito y su camotito, que podía conseguir en la carretilla de la esquina. También guardo en la memoria los anticuchitos de los domingos, en el restaurante “Panchita”; qué ganas de jugar una pichanguita con mis amigos y de tomar una incacolita en la bodega del barrio. Extraño mucho a mis papás y a mi hermanito Carlitos. En las vacaciones voy a ir a Lima a visitarlos.

Estos párrafos se presentan juntos, sin ninguna indicación sobre lo que son los sufijos, ni mucho menos si son aumentativos o diminutivos y van seguidos de las siguientes preguntas que se les presenta a los estudiantes (y que se pueden contestar oralmente o por escrito, en grupo o individualmente):

1. ¿Qué diferencias encuentras entre los dos párrafos?
2. ¿Con qué sentimientos o ideas vincularías a cada uno?
3. ¿Existe algún factor o característica de las palabras que sugieran esos sentimientos o ideas?
4. ¿Cuál(es) característica(s) crees que responde(n) a una manera de hablar de nosotros los peruanos? Explica por qué crees eso.

En la experiencia recogida en las clases, los estudiantes rápidamente identifican las terminaciones morfológicas y les asocian determinados sentimientos o ideas de admiración o asombro al Párrafo 1 y algún tipo de afectividad al Párrafo 2.

Además, con cierta facilidad han surgido discusiones en clase sobre el uso extendido del diminutivo por parte de los peruanos y hasta conversaciones de influencia del sufijo *-cha* de las lenguas de origen andino, entre otras discusiones que suponen experiencias significativas de aprendizaje sobre la morfología. Todo ello, sin empezar por la definición y/o clases, en un listado ajeno a la experiencia comunicativa de los estudiantes.

Luego de conversar sobre estos aspectos comunicativos, se les pide que desarrollen textos en los cuales puedan mostrar el uso de terminaciones que generen la sensación de algún sentimiento o idea que se logre en el conjunto del párrafo construido. Si bien, muchos tienden a repetir los mismos sentimientos o ideas (asombro o afecto), los más destacados suelen explorar la ironía o el temor a algún efecto adicional, inclusive con otros morfemas que no sean aumentativos o diminutivos, lo cual da pie para explorar las diferentes opciones derivativas y hasta flexivas.

3.2 ENSEÑANZA DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

Una forma de emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las clases de palabras es mediante una aproximación tradicional invocando las definiciones del '*Manual*' (vistas al inicio, en el Marco teórico), procediendo luego a la memorización y al reconocimiento de las mismas con ejercicios exentos de presupuestos contextuales o de saberes pragmáticos.

A manera de ejemplo (y de contraste con la situación actual), veamos un ejemplo clásico del tipo de materiales y la aproximación que se tenía cuando llegué al colegio, hace 30 años:

TEXTO I

El idioma puede enriquecer su vocabulario formando nuevas palabras con palabras o elementos de la lengua que ya existen en el idioma. Describimos a continuación los otros procedimientos que conducen a la formación de nuevas palabras.

Composición: Consiste en añadir a una raíz o base léxica (lexema) un morfema antepuesto (prefijo). También se dice que una palabra está formada por composición cuando dos palabras se unen para formar una sola.

Ejemplos:	mini (morfema)	+	falda (lexema)	=	minifalda
	boca (palabra)	+	calle (palabra)	=	bocacalle

Derivación: Se forman palabras nuevas por derivación cuando se añade a un lexema un morfema pospuesto (sufijo).

Ejemplos:	pur (lexema)	+	eza (morfema)	=	pureza
	aragon (lexema)	+	es (morfema)	=	aragonés

Parasíntesis: Consiste en formar una nueva palabra combinando los dos procedimientos anteriormente expuestos.

Ejemplos: tele + graf + ista
(morfema) (lexema) (morfema)

nor + vietnam + ita
(morfema) (lexema) (morfema)

1. Según el texto I:

- I. Las derivadas necesariamente llevan morfemas pospuestos.
- II. Las compuestas necesariamente llevan morfemas antepuestos.
- III. Las parasintéticas necesariamente llevan dos lexemas.
- IV. Podemos lograr parasintética agregando un prefijo a una derivada.
- V. Prefijos y sufijos son indispensables para la composición.

Marque la afirmación correcta:

- A. I, III y IV B. I, IV C. III, V D. I, III y IV E. I, II y V

2. Según el texto I, de la siguiente lista de palabras:

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. Guardiacivil | 5. Comedor |
| 2. Pensamiento | 6. Subjefe |
| 3. Antevíspera | 7. Agridulce |
| 4. Librería | 8. Abundancia |

Son: Derivadas Compuestas

A. 2,3,5,7 1,4,6,8

B. 2,4,5,8 1,3,6,7

C. 4,5,8 1,2,3,6,7

D. 2,3,4,5,8 1,6,7

E. 2,4,8 1,3,5,6,7

3. Según el texto I, ¿cuáles de las siguientes palabras son parasintéticas?

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1. Releer | 5. Ultramarino |
| 2. Superpetrolero | 6. Conocedor |
| 3. Intermediario | 7. Desfavorable |
| 4. Regadera | 8. Inutilidad |

- A. 1,2,4,5,8 B. 2,3,5,7 C. 1,3,4,6 D. 2,3,5,7,8 E. 1,4,6,7,8

4. Señale cuál de las siguientes no es una palabra compuesta:

- A. Rompehielo B. Paracaídas C. Históricamente D. Salsaludos E. Diecisiete

5. *Cabizbajo* es:

- A. Parasintética B. Simple C. Compuesta D. Conjuntiva E. na.

6. En las siguientes oraciones señale cuáles son artículos y cuáles pronombres.

Ejemplos: *me gusta el trato que él ha dado a los alumnos*
 pron art pron pron art

lo mató a sangre fría con el cuchillo de mi tía
 pron art

- a) lo has ganado con la mayor justicia
- b) la reina decidió que la mataría

7. Especifica la clasificación completa de los siguientes sustantivos.

Ejemplo: **CASA**: común, concreto, individual, primitivo, simple

- a) Pereza:
- b) Unicornio:
- c) Pelotón:
- d) Demencia:

8. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas.

Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de la existencia del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; ésta última es la que constituye por sí sola el objeto de la Lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de la que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; inclusive se le da a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que para conocer a Aldo Ventura es mejor **su** fotografía que **su** cara.

- a) Encontramos _____ sustantivos en total.
- b) Tiene _____ sustantivos propios.
- c) Encontramos _____ sustantivos abstractos.
- d) Explica la diferencia entre los pronombres y los adjetivos numerales a partir de las palabras subrayadas en el texto:
- e) Desde el punto de vista morfológico clasifica las palabras **en negrita** de la última línea:

9. Utiliza un adjetivo en el grado de significación que se pide en cada caso.

a) Superlativo relativo de inferioridad: _____

b) Determinativo, numeral, distributivo: _____

10. Subraya los adjetivos calificativos e indica en qué grado se encuentran.

Ejemplo: El maravilloso curso de lengua: *grado positivo*

- a) Tengo una muñeca con zapatos *rojos* y velo de tul:
- b) El pastor resultó muy *amable* con las chicas:
- c) Tu torta es la más *rica* de todas:
- d) Mi iglesia está en una situación *paupérrima*:

11. Subraya si es verbo pronominal y, si es el caso, señala si es reflexivo, recíproco o cuasireflejo.

- a) Se reventó la llanta:
- b) me muero de risa:
- c) me trajo la camiseta:
- d) nos tragamos un caballo entero:

12. Subraya los pronombres personales y encierra en un círculo los relativos en este texto:

"Me muero de pena, pues el curso de lengua que llevé ha acabado. Yo solo quisiera decir que ha sido muy grato tenerlo como profesor, querido maestro."

13. Señale la clasificación correcta del sustantivo *razón*:

- a) propio, abstracto, individual, derivado, simple.
- b) común, concreto, individual, primitivo, simple.
- c) común, abstracto, colectivo, derivado, compuesto.
- d) común, abstracto, colectivo, primitivo, simple.
- e) común, abstracto, individual, primitivo, simple.

14. No es palabra variable:

- a) amor
- b) increíble
- c) trabajé
- d) arriba
- e) Perú

15. Se aprecia la ley de verbos con enclíticos:

- a) agarra
- b) increíble
- c) estúpidamente
- d) dé
- e) entregóme

En este tipo de materiales muchas de las preguntas se contestaban en hojas de respuesta de opción múltiple y eran evaluadas con lectoras automáticas.

Como se puede apreciar, la aproximación era del tipo clasificatorio, memorístico y de manejo de habilidades de ‘conocimiento exacto’ o de ‘aptitud académica’, con terminología de difícil asimilación por los estudiantes, además de una notable lejanía de sus intereses y vivencias.

Así las cosas, me propuse llegar a los conceptos por el conocimiento intuitivo de los estudiantes, mediante humor, metáforas y aplicaciones comunicativas contextualizadas, evitando la terminología lingüística complicada.

Entonces, para iniciar con las nociones de gramática, empezamos por buscar el soporte de significación (es decir, con la diferencia entre la idea de sustantivo y adjetivo), a través de las funciones de *referencia* y *calificación*, con grupos de palabras que pudieran ser reconocibles

en su uso común, al estilo de los ‘juegos sociales’ de Wittgenstein, colocando un grupo de palabras sugerentes en la pizarra del salón de clases, una tras otra y preguntando por qué generaba cierto humor o incomodidad:

...GRANDE
 ...GRUESO
 ...DURO
 ...POTENTE
 ...PELUDO
 ...GRATIFICANTE

Inmediatamente, buscamos la razón, con las preguntas adecuadas, y surge de los mismos estudiantes la idea de que estos términos refieren a otros ‘sobrentendidos’, con lo que se rellena ‘el vacío’ (o lugar gramatical) exigido por los términos propuestos:

CASA...GRANDE
 MURO...GRUESO
 PAN...DURO
 MÁQUINA...POTENTE
 OSO...PELUDO
 TRABAJO...GRATIFICANTE

Entonces tratamos de que los mismos estudiantes señalen las características de cada grupo de palabras, llegando a la idea de ‘soporte de significación’ (‘nombrar’ o ‘referir’), versus la idea de la ‘calificación’ (‘aporte de significación’ o ‘predicar/calificar’) y buscamos generar reglas al estilo de “la clave en el juego gramatical es quién modifica o afecta a quién y de qué manera”.

Aunque parezca un detalle tangencial o menor, la aproximación lúdica y socrática marca una diferencia sustancial a la hora de definir los conceptos y encontrarles el valor comunicativo, para luego apreciar su valor analítico desde el punto de vista lingüístico.

Por ejemplo, de forma similar nos aproximamos al verbo (y a sus formas ‘verbales’ y ‘no verbales’), con metáforas como la del huevo, pollito, pollo y ‘pollo a la brasa’ (‘cocinado’),

¿son 'lo mismo'? Todos convenimos en que son lo mismo 'de alguna manera', pero que son diferentes de otra, así introducimos las nociones de infinitivo, participio y gerundio, además de verbo 'flexionado':

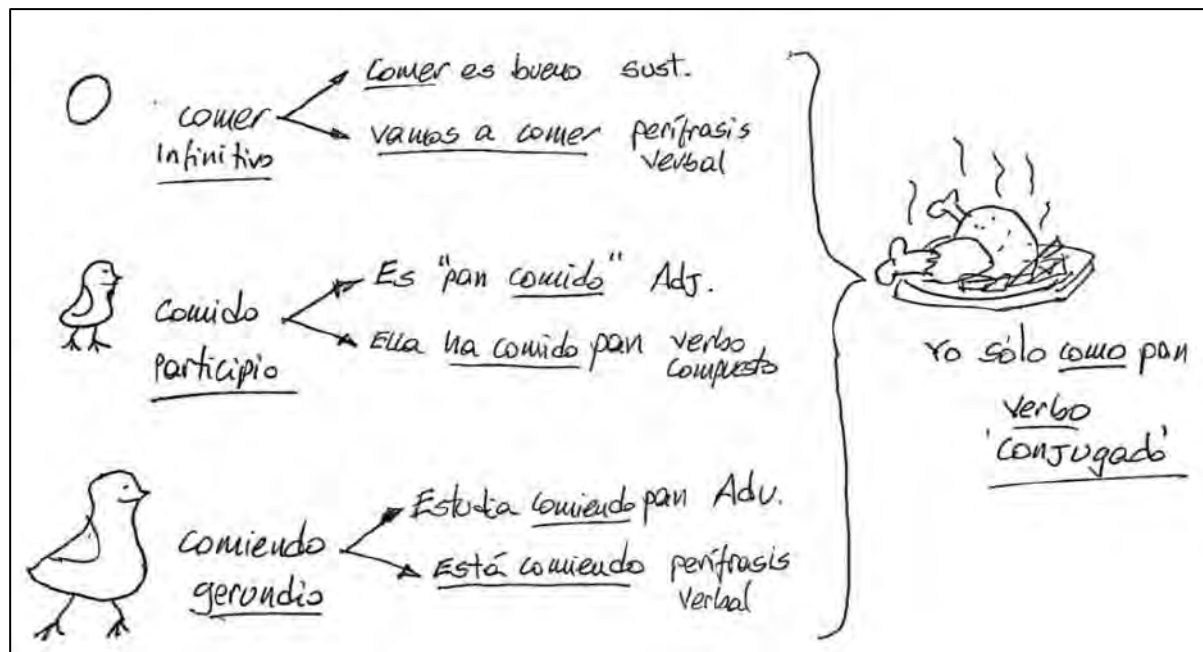


Fig. 4: Formas no verbales (foto mía de la pizarra)

De esta manera, vamos construyendo en clase algunas definiciones y conceptos que, aunque no resultan en una gran precisión epistemológica, nos sirven como las primeras aproximaciones del tipo: el sustantivo ' nombra' (o es soporte de significación), el adjetivo 'califica' (o aporta detalles significativos al sustantivo); más adelante, diremos que el determinante identifica/señala (o aporta especificidad al sustantivo), el pronombre 'reemplaza' al sustantivo, el adverbio 'modula' a los aportantes de significado, etc.

Con esas definiciones y aproximaciones de alguna manera funcionales y provisionales, empezamos a trabajar con los estudiantes los efectos que se pueden lograr en el uso del lenguaje. Las precisiones respecto del lugar que pueden ocupar en la oración, la función sintáctica que cumplen o la necesidad de la concordancia gramatical (y con quién se da o no se da) se van descubriendo y afinando naturalmente con actividades pedagógicas significativas.

Vamos a revisar algunos ejemplos de actividades pedagógicas relacionadas con el uso real de las categorías gramaticales y sus implicancias comunicativas y estilísticas, que generan efectos identificables en los receptores. A continuación, veamos una actividad de aprendizaje sobre los sustantivos y los adjetivos:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: SUSTANTIVO Y ADJETIVO I

Lee el siguiente texto. Subraya los adjetivos y señala el sustantivo al que modifica:

‘Fernando y Fernando’

Fernando Fernández era una persona triste y afligida. Tenía un aspecto cansado. No tenía novia ni amigos. Era un hombre solitario. Sentía que una nube negra estaba siempre sobre él. Pensaba que tenía mala suerte. Cuando se miraba en el espejo, veía una cara sombría y un gesto extraño. “Todos dicen que soy un hombre amargado y tienen razón”, pensaba.

Todo cambió, sin embargo, cuando conoció a Fernanda Zavala. Ella era una mujer bellísima, de ojos verdes y un cuerpo perfecto. Era –así lo pensaba Fernando Fernández– la mujer más hermosa que había visto en su larga vida. Se enamoraron perdidamente. Ella pensaba que Fernando era un hombre interesante y guapo. La pasaron muy bien. Fernando era ahora una persona feliz: tenía siempre una sonrisa brillante e inacabable. “Soy un hombre afortunado”, solía pensar Fernando frecuentemente. “Es como si una nube blanca con forma de un perfecto corazón estuviera encima de mí constantemente. Mi vida es ahora una película romántica”.

**¿Cuál es la diferencia entre los adjetivos del primer párrafo y los del segundo?
¿Podríamos decir que son dos ‘Fernandos’ distintos? Explica.**

El objetivo de esta actividad es identificar el efecto que genera el uso de determinados adjetivos en el primer párrafo y contrastarlos con el segundo. Los estudiantes suelen identificar el estado interior del ‘Fernando’ del primer párrafo (depresivo, digamos) y lo contrastan con la situación feliz del segundo ‘Fernando’.

Esto se refuerza con otro material que explora un efecto similar en un fragmento de *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: SUSTANTIVO Y ADJETIVO II

Lee con atención este fragmento:

Descendía luego hasta el final de la avenida Brasil y se sentaba en una de las bancas de ese pequeño parque semicircular donde aquélla remata, al borde del acantilado, sobre el mar cenizo de la Magdalena. Los parques de Chiclayo -muy pocos, los conocía todos de memoria-, también eran antiguos, como éste, pero las bancas no tenían esa herrumbre, ese musgo, esa tristeza que le imponían la soledad, la atmósfera gris, el melancólico murmullo del océano. A veces, sentado de espaldas al mar, mientras observaba la avenida Brasil, abierta frente a él como la carretera del norte

cuando venía a Lima, sentía ganas de llorar a gritos. Recordaba a su tía Adela, volviendo de compras, acercándose a él con una mirada risueña para preguntarle: "¿a que no adivinas qué me encontré?", y extrayendo de su bolsa un paquete de caramelos, un chocolate, que él le arrebatava de las manos. Evocaba el sol, la luz blanca que bañaba todo el año las calles de la ciudad y las conservaba tibias, acogedoras, la excitación de los domingos, los paseos a Eten, la arena amarilla que abrasaba, el purísimo cielo azul. Levantaba la vista: nubes grises por todas partes, ni un punto claro. Regresaba a su casa, caminando despacio, arrastrando los pies como un viejo. Pensaba: "cuando sea grande volveré a Chiclayo. Y jamás vendré a Lima".

Fragmento (Vargas Llosa, La ciudad y los perros, 2010 [1962], pp. 211, 212).

Identifica los sustantivos y adjetivos que se refieren a cada ciudad:

LIMA		CHICLAYO	
SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS

¿Cómo se percibe cada ciudad debido al uso de las palabras empleadas? Explica.

Estos materiales buscan que los estudiantes identifiquen el rol que cumplen estos grupos de palabras en el proceso comunicativo. En especial, con respecto a los alcances literarios. Así, tienen múltiples variaciones. Por ejemplo, el que se realiza con determinantes. Luego de haber identificado el conjunto de palabras que identifican, señalan o especifican a los sustantivos y las que modulan a los verbos, se les pide a los estudiantes lo siguiente:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: DETERMINANTES

“Escribe en tu cuaderno un párrafo de tres o cuatro oraciones sobre tu mascota, pero sin poner su nombre”.

Los estudiantes suelen escribir textos como: “*mi gato es muy cariñoso. Hace dos años llegó a mi departamento y en la casa lo quieren mucho. Es mi gato gordo y engreído al que acaricio siete días a la semana*”. Luego, se les pide que ‘intercambien de cuadernos y que ‘cambien’ la mascota de su compañero/a, pero solamente cambiando los determinantes del texto, manteniendo los sustantivos’.

Los resultados son interesantes, sobre todo para los estudiantes que identifican el poder expresivo de un grupo de palabras que no suelen usar para modificar textos de manera significativa. Producen textos semejantes a: *“Ese gato es poco cariñoso. Hace muchos años llegó a tu departamento y en la casa lo quieren poco. Es un gato gordo y engreído al que acaricio un día a la semana”*.

Estas formas de describir la mascota (y/u otras de lugares favoritos, cuartos, héroes, etc.), focalizando en ciertas categorías gramaticales, también se pueden modificar/cambiar con adjetivos (y sus grados) y combinaciones diversas, según se van estudiando las categorías.

Por ejemplo, otro pequeño ejercicio que usamos para trabajar adjetivos y adverbios, aprovechando el cuento “El enemigo”, de Borges, es el siguiente:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE CON ADJETIVOS Y ADVERBIOS:

Artemidoro estaba muy cansado, extremadamente cansado. Tenía noventa y tres años. Le costaba mucho caminar, sus pasos eran lentos, exageradamente lentos: caminaba muy despacio. Su cara estaba tan arrugada, que parecía una pasa. Se sentía mal. “Ahora todo está demasiado cambiado”, solía pensar tristemente Artemidoro. “Estoy más viejo que Matusalén”, pensaba mientras tomaba las pastillas de colores que el médico le había dado. “Necesito recostarme” pensó, y lentamente se echó sobre su cama.

Ahí soñó que era muy joven. Sus pasos eran bastante firmes y no tenía arrugas en el rostro. La felicidad crecía deprisa por su cuerpo renovado. Avanzaba rápidamente por las calles, subía cuestas totalmente empinadas, no podía creerlo. “Pronto tendré diecisiete años”, se dijo feliz: se sentía muy bien. Corrió veloz por el campo: estaba más fuerte que un toro, su físico era realmente impresionante. “Ayer era un viejo y hoy soy un joven”, pensó. “Espero no despertarme de este sueño”. Artemidoro no despertó.

- 1. Subraya los adverbios, cópialos y señala a qué palabra modifican.**
- 2. ¿Qué caracteriza a los adverbios y adjetivos del primer párrafo y cómo se diferencian de los del segundo párrafo? ¿Qué efecto se logra con esta diferencia?**

En la siguiente actividad, combinamos el reconocimiento con la identificación y el uso de los accidentes gramaticales (la flexión verbal) vistos en clase para propósitos artísticos en cuanto a los tipos de narrador:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE CON EL VERBO I:

“Jugaban apenas hasta las cinco pues a esa hora salía la Media y a nosotros, los grandes nos corrían de la cancha a las buenas o a las malas. Las lenguas afuera, sacudiéndonos y sudando recogían libros, sacos y corbatas y salíamos a la calle. Bajaban por la Diagonal haciendo pases de basquet con los maletines, chápate ésta papacito, cruzábamos el Parque a la altura de *Las Delicias*, ¡la chapé! ¿viste, mamacita?, y en la bodeguita de la esquina de *D'Onofrio* comprábamos barquillos ¿de vainilla?, ¿mixtos?, echa un poco más, cholo, no estafes, un poquito de limón, tacaño, una yapita de fresa.”

Los cachorros, (Vargas Llosa, Los Cachorros, 2001 [1967])

Coloca en el cuadro los verbos e indica los accidentes gramaticales:

Verbo	Persona	Número	Tiempo	Modo

¿Has encontrado formas no personales del verbo? ¿Cuáles?

¿El narrador es el mismo o hay cambios? ¿Cómo lo(s) identificas?

¿Cómo se relacionan los verbos con el narrador(es)?

¿Qué opinas sobre la particular forma de narrar?

Otra forma de relacionar el conocimiento gramatical con su potencial expresivo es a través del análisis de su efecto en textos literarios. Por ejemplo, en el marco del estudio del verbo en primero de secundaria vemos los modos verbales: indicativo, subjuntivo, imperativo y potencial.

Lo hacemos no solo con la definición y el reconocimiento, sino reflexionando sobre su uso en algunos casos de usos reales de la literatura, como el siguiente texto de prosa poética:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE CON EL VERBO II:

6

Tengo flojera de subir a la escalera para bajar una bacinica, tengo una mujer muda y estéril como la h y una jirafa de nombre Drusilla que me quiere dar un hijo tuerto. Tengo otro poco de calma, camarada Vallejo. y tengo para el señor 5 Metros un diente infeliz dibujado en papel periódico. Tengo a mi costado a un sujeto de nombre Onán que me convence de su inocencia y de la efectividad de cierto método anticonceptivo. Tengo una brújula en el estómago y un zapato de monja colgado de mis fantasías. Tengo una armadura de caballero medieval e hiperactivo, tengo terror a los ascensores y a los accesos de asma. Tengo una vida que pende del hilo sacado de la falda de una quinceañera. Tengo una camisa de once varas y esperanzas de salir elegido presidente de la Sociedad Protectora de Animales. Tengo del poeta el ocio adjetivado por Cernuda, la cita de Dante en el bolsillo. Tengo una miopía de miocardio y una casa que es una manzana (o una manaza). Tengo afición por las telas de araña, por las piernas de aeromoza y la taquigrafía. Tengo la visión del topo, la memoria de la hormiga y la inmortalidad del burro. Tengo la sombra, pero tendría el sol si pudiera comer tu sonrisa con mis labios.

Boleto 6, del poemario "Boletos", (Helguero, 1993)

"Nivel 1" (de reconocimiento): En el texto anterior, identifica los diferentes modos en los que se usa el verbo 'tener'.

Apuntamos al reconocimiento siguiente:

1. "tengo...tengo...tengo..." es *indicativo*
2. "tendría" es *potencial*
3. "pudiera comer" es una *perífrasis subjuntiva*.

Avancemos al **"nivel 2" (sobre los efectos)**. Señala cómo se vincula eso con el sentido (la *modalidad*) que el yo poético está transmitiendo con el poema.

Las ideas que puntualizamos en esta actividad son:

- a. La *realidad o experiencia* factual, expresada en indicativo con "tengo",
- b. solo podría ser alcanzada *potencialmente*, señalada por el potencial "tendría",
- c. si el *deseo* de acceder al beso (expresado por "pudiera comer") se *llegara a realizar*.

Por supuesto, puede haber variadas observaciones sobre el valor expresivo de diversos aspectos relacionados. Por ejemplo, el valor de la repetición anafórica del indicativo, frente a la singularidad del potencial y el subjuntivo, etc.

En primero de secundaria, pueden obviarse los referentes literarios y culturales más lejanos y es mejor tratarlos como "*cosas raras*" que el yo poético dice tener, pero que no llegan a alcanzar el valor agregado especial que posee la sonrisa (más específicamente, el amor) de la amada.

En esta misma línea de trabajo con las categorías gramaticales, su reconocimiento y su potencial de uso, podemos mostrar algunos ejercicios que suponen el dominio de esta habilidad. Por ejemplo, el siguiente ejercicio basado en un fragmento de *Kafka en la orilla*, de Haruki Murakami, que luego veremos cómo lo desarrollaron los estudiantes:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: DESCRIPCIÓN CON CATEGORÍAS GRAMATICALES

A la hora de describir, existen algunos puntos importantes que debemos tener en cuenta:

1. La selección de sustantivos debe ser la adecuada a la atmósfera que se quiere crear. Por ejemplo, a veces buscamos un término general ("animal") o especificamos la especie ("perro"), lo que tiene efectos en el resultado de la atmósfera final.
2. Los adjetivos son muy importantes, tanto por la variedad como por los diferentes grados en los que los encontramos (bello, hermoso, muy bello, hermosísimo, etc.).
3. Los llamados determinantes también cumplen un rol importante (no es lo mismo "un" perro que "mi" perro, etc.).
4. Es bueno incluir emociones (reacciones emocionales; por ejemplo: 'el miedo me paraliza'), sentimientos (emociones que permanecen en el tiempo; por ejemplo: '¡odio este lugar!') y sensaciones (cinco sentidos en acción; por ejemplo: 'la superficie era áspera y caliente').
5. Se debe considerar figuras literarias (hipérboles, metáforas, comparaciones, personificaciones, etc.).
6. Tener en cuenta las diferentes perspectivas mediante las cuales se describe (descripción general/ descripción detallada), así como el hecho de que se esperan descripciones literarias (subjetivas) y no enciclopédicas (objetivas), poniendo énfasis en la belleza del texto.
7. En resumen, el lector debe ser "atrapado" por la atmósfera de la descripción.

EN LA SIGUIENTE PÁGINA, VAS A ENCONTRAR UN FRAGMENTO DE LA FAMOSA OBRA DE HARUKI MURAKAMI, *KAFKA EN LA ORILLA*.

Resalta los términos que se te pide (algunos están resaltados como ejemplo):

Sustantivos con **amarillo**

Adjetivos con **verde**

Determinantes con **lila**

Emociones, sentimientos y sensaciones con turquesa
Figuras literarias con gris

FRAGMENTO

Quiero comprobar hasta qué punto soy capaz de penetrar en la profundidad del bosque. Sé que entraña peligro. Pero quiero ver con mis propios ojos, quiero sentir en mi propia piel, qué tipo de peligro entraña, cuál es el alcance del peligro. No puedo refrenarme. Algo me impele a avanzar.

Con extremas precauciones, voy siguiendo una especie de camino. Los árboles son cada vez más imponentes, el aire se vuelve más denso y pesado. Sobre mi cabeza, las ramas estrechamente entrelazadas me impiden ver el cielo. Los signos del verano, ostensibles hasta hace unos instantes, se han desvanecido ya. Aquí jamás han existido las estaciones. Pronto me asalta la duda de que lo que estoy pisando sea realmente un camino. Parece un camino, pero también podría ser algo que solo tiene la apariencia de un camino sin llegar a serlo. La definición de todas las cosas, envuelta en el asfixiante olor de la vegetación, se vuelve ambigua. Lo razonable se confunde con lo irrazonable. Sobre mi cabeza, un cuervo suelta un agudo graznido. Muy estridente. Quizá sea una advertencia. Me detengo, lanzo una mirada alrededor. “Tengo que retroceder”, me digo.

Pero no es tan sencillo. Tal vez sea más difícil todavía que avanzar. Como las tropas de Napoleón, batiéndose en retirada. El camino es incierto, a mi alrededor los troncos de los árboles se superponen unos a otros hasta formar una muralla intrincada y negra. Junto a mis oídos resuena con una fuerza inusitada el eco de mi respiración. Como si fuera una corriente de aire que procediese de algún rincón del mundo. Una mariposa negra, tan grande como la palma de mi mano, se me cruza aleteando por delante de los ojos. Su forma me recuerda aquella mancha de sangre de mi camiseta. La mariposa surge de detrás de la sombra de un árbol, se desplaza lentamente por el aire y desaparece detrás de otro árbol. Al desaparecer la mariposa, el bosque se muestra más opresivo aún, el aire se hiela un poco más todavía. El pánico a pensar que quizás me haya perdido hace que me sobrecoja. Sobre mi cabeza, el cuervo vuelve a lanzar su agudo graznido. Parece el mismo pájaro de antes, el mismo mensaje. Me detengo, vuelvo a levantar la vista. No veo ningún pájaro. Un viento, esta vez real, sopla a ráfagas intermitentes, como si de pronto se acordara de hacerlo, y unas hojas de tonalidad oscura susurran de modo amenazador bajo mis pies. Percibo cómo corren veloces unas sombras a mis espaldas. Me doy la vuelta de golpe, pero las sombras ya se han ocultado en algún lugar.

Con todo, consigo regresar a la placita redonda –a mi secreta zona de seguridad-. Vuelvo a sentarme sobre la hierba, respiro hondo. Alzo la vista hacia el claro cielo real, recortado en círculo, y me cercioro, una y otra vez, de que he regresado al mundo verdadero. Aquí se percibe el verano añorado. La luz del sol me envuelve como una película, me da su calor. Sin embargo, la sensación de pánico que he experimentado en el camino de regreso permanece largo tiempo en mi cuerpo como copos de nieve sin fundirse en un rincón del jardín. De vez en cuando el corazón me late de forma irregular, aún tengo la piel erizada por el terror.”

Kafka en la orilla, (Murakami, 2008, pp. 558-560)

¿Puedes reconocer cómo algunas de estas características se hacen presentes en este fragmento? ¿Cuáles son y cómo contribuyen a la atmósfera que se presenta?

A continuación, va la respuesta a la primera parte de uno de mis estudiantes de Lengua B de este año 2023 (en este caso, proveniente de Portugal), para quienes ha sido particularmente beneficioso y estimulante:

FRAGMENTO

Quiero comprobar hasta qué punto soy capaz de penetrar en la profundidad del bosque. Sé que entraña peligro. Pero quiero ver con mis propios ojos, quiero sentir en mi propia piel, qué tipo de peligro entraña, cuál es el alcance del peligro. No puedo refrenarme. Algo me impele a avanzar.

Con extremas precauciones, voy siguiendo una especie de camino. Los árboles son cada vez más imponentes, el aire se vuelve más denso y pesado. Sobre mi cabeza, las ramas estrechamente entrelazadas me impiden ver el cielo. Los signos del verano (veraniegos), ostensibles hasta hace unos instantes, se han desvanecido ya. Aquí jamás han existido las estaciones. Pronto me asalta la duda de que lo que estoy pisando sea realmente un camino. Parece un camino, pero también podría ser algo que solo tiene la apariencia de un camino sin llegar a serlo. La definición de todas las cosas, envuelta en el asfixiante olor de la vegetación, se vuelve ambigua. Lo razonable se confunde con lo irrazonable. Sobre mi cabeza, un cuervo suelta un agudo graznido. Muy estridente. Quizá sea una advertencia. Me detengo, lanzo una mirada alrededor. “Tengo que retroceder”, me digo.

Pero no es tan sencillo. Tal vez sea más difícil todavía que avanzar. Como las tropas de Napoleón, batiéndose en retirada. El camino es incierto, a mi alrededor los troncos de los árboles se superponen unos a otros hasta formar una muralla intrincada y negra. Junto a mis oídos resuena con una fuerza inusitada el eco de mi respiración. Como si fuera una corriente de aire que procediese de algún rincón del mundo. Una mariposa negra, tan grande como la palma de mi mano, se me cruza aleteando por delante de los ojos. Su forma me recuerda aquella mancha de sangre de mi camiseta. La mariposa surge de detrás de la sombra de un árbol, se desplaza lentamente por el aire y desaparece detrás de otro árbol. Al desaparecer la mariposa, el bosque se muestra más opresivo aún, el aire se hiela un poco más todavía. El pánico a pensar que quizás me haya perdido hace que me sobrecoja. Sobre mi cabeza, el cuervo vuelve a lanzar su agudo graznido. Parece el mismo pájaro de antes, el mismo mensaje. Me detengo, vuelvo a levantar la vista. No veo ningún pájaro. Un viento, esta vez real, sopla a ráfagas intermitentes, como si de pronto se acordara de hacerlo, y unas hojas de tonalidad oscura susurran de modo amenazador bajo mis pies. Percibo cómo corren veloces unas sombras a mis espaldas. Me doy la vuelta de golpe, pero las sombras ya se han ocultado en algún lugar.

Con todo, consigo regresar a la placita redonda –a mi secreta zona de seguridad-. Vuelvo a sentarme sobre la hierba, respiró hondo. Alzó la vista hacia el claro cielo real, recortado en círculo, y me cercioro, una y otra vez, de que he regresado al mundo verdadero. Aquí se percibe el verano añorado. La luz del sol me envuelve como una película, me da su calor. Sin embargo, la sensación de pánico que he experimentado en el camino de regreso permanece largo tiempo en mi cuerpo como copos de nieve sin fundirse en un rincón del jardín. De vez en cuando el corazón me late de forma irregular, aún tengo la piel erizada por el terror.”

La reacción a las preguntas finales de reflexión se aprecia a continuación. Estos son ejemplos obtenidos durante los años de dictado en línea (2020 y 2021), durante la pandemia:

Estudiante de primero de secundaria: *“Los adjetivos describen en lugar con mucho detalle. los sentimientos le dan emoción y comprensión. las figuras literarias hacen conexiones con otras cosas parecidas y describen mucho más allá.”*

Estudiante de tercero de secundaria: *“Los adjetivos ayudan a incrementar el miedo que da el bosque y esa atmósfera aterradora. Los adjetivos del color oscuro nos dan la sensación de miedo, ya que esa oscuridad del bosque nos transmite la idea que no se puede ver nada alrededor y eso es aterrador. Luego podemos ver cómo cuando la persona va saliendo del bosque se puede ver el cielo claro y celeste mostrando una sensación de calma y al mismo tiempo un contraste con la oscuridad y el miedo.”*

Luego de todo este recorrido gramatical, analítico y reflexivo, se les pide que desarrollen descripciones propias (de algún lugar, casa o habitación que les sea particularmente importante de modo muy personal) y pasamos así a un ejercicio expresivo, de manera que los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar sus conocimientos gramaticales en la producción de sus propios textos. Revisemos algunas descripciones:

DESCRIPCIÓN I

“Cuando entro a la antigua biblioteca, un aire frío y misterioso me acaricia el cuerpo, como si me abrazara. Las repisas cubren todas las paredes, excepto la de la puerta en la cual estoy parada. Es una habitación pequeña y cuadrada; no tan pequeña como un cubículo o un escritorio, pero no tan grande como un cuarto normal. La pared del fondo tiene un mueble marrón con puertas de vidrio, lleno de libros viejos y raros. Con un lenguaje tan antiguo que parece que prepararan pociones. En otras palabras, inentendibles.

En las paredes de los costados hay repisas también llenas de libros viejos y empolvados. Frente a la pared del fondo hay un sillón pequeño y desteñido (probablemente por los años que tiene), con una mesa de vidrio que tiene bordes de madera. Una luz débil y pequeña se asoma a través de la ventana, en la pared que está al costado de la puerta. La luz que entra por la ventana ilumina una parte de la habitación, de tal manera que parece que solo se iluminara una raya que atraviesa la antigua biblioteca como un rayo de luz, dándole un aspecto mágico y misterioso al cuarto. Da la sensación de que de repente los grandes personajes de aquellos libros viejos fueran a cobrar vida y a escabullirse en nuestras vidas.

Al pasar mi mano por los libros, una nube de polvo y vejez me tapa la nariz. Recorro mi mano por los libros hasta que ya los toque todos. Y es allí (entonces) cuando libero a la feroz bestia que es mi imaginación. Me imagino a las doncellas de los cuentos bailando alrededor de los sillones y entre la mesa.

Luego, un aire caliente se posa sobre mi cuello y espalda y distrae mi imaginación, jalándome con fuerza y ganas de regreso a la realidad. El lugar es en sí mágico y misterioso a la vez, como si en aquella misma biblioteca una vez se escribió una historia que jamás se terminó de contar. Como si los libros fueran a cobrar vida. La luz de la ventana cae directamente al final del vidrio de la repisa de libros, reflejándose en él y alumbrando directamente a la puerta, dado que cuando entras sientes que algo te observa y te estudia. Como si fueras un libro y ese “algo” te leyera. Así, como yo me siento y leo toda esa magia.”

Estudiante: Alejandra Prado / S1spW (2014)

DESCRIPCIÓN II

Durante la noche, hay una luz mortecina, como agonizado, que alumbrando los diferentes pasajes del lugar. Estos caminos llegan a ser muy misteriosos, pues la arquitectura de los mausoleos expresa arte por todos lados y las construcciones de mármol están ahí hace muchísimos años, demostrando el antiguo afán de ostentación de las familias. Las esculturas que adoran estas edificaciones son un tanto siniestras, pues se ven ángeles y vírgenes con expresiones angustiantes y infantes con alas que parecen que nos llamarán desde otro mundo.

Todas las figuras mortuorias y el helado mármol de las construcciones transmiten un miedo que congela. La sensación en este sitio es de dolor y angustia ante la muerte. A pesar de tantas imágenes religiosas, vírgenes, santos, Jesús y arcángeles, no se siente sensación de paz por el descanso de los ahí enterrados, sino un aire de pavor y sufrimiento.

Todo el perímetro del desconocido lugar limitado por una enorme pared que en la actualidad luce muy descuidada con la pintura descolorida y llena de polvo. Pero a través de ese alto muro se puede adivinar que dentro hay un lugar nunca visto, muchos árboles con verdes hojas. Al momento de ingresar uno se siente invadido por los olores de los millares de flores que se venden a la entrada y de las que adornan tumbas de los enterrados. Pero no son aromas siempre gratos pues la mayoría de flores están ya podridas y sus aguas están pasadas.

Solamente al alejarse un poco de estas calles entrecruzadas llenas de tanta muerte, uno puede sentir cierta tranquilidad de espíritu al caminar por infinita alameda de altos ficus y viejos cedros que alzan sus ramas elevándose en busca de la gloria interna. Ahí sí que se respira paz y libertad, y el ánimo cambia de tono olvidando la tristeza de sentimiento que da la visión de tantos nombres enterrados y las innumerables palabras en recuerdo de los que murieron hace siglos.

Estudiante: Paolo Peschiera / S1W (2018)

DESCRIPCIÓN III

“Escondido entre la imponente cadena de escarpadas montañas Rocallosa, a sus pies, se encuentra un pequeño edén. En este pequeño paraíso se contempla un conjunto de modestas casitas flotando sobre un sosegado lago esmeralda. El resplandor del celeste y uniforme firmamento, y los tupidos colores de la vegetación en los montes, crean una armoniosa y serena sensación.

En el medio de este desolado paraíso, descubrirás rudimentarias casitas, cuyo reflejo destella en el lago donde plácidamente yacen. Estas crean un ambiente de soledad al estar marginadas por un conjunto de solemnes montes. Al asomarte a orillas del lago, junto a las viviendas, descubrirás un fresco olor a tierra húmeda, y un tierno viento que te acaricia y te susurra al oído.

Al mirar en profundidad, a lo lejos, te encontrarás con incontables montañas de formas caprichosas emergiendo sigilosamente del lago. Su pétrea piel está siendo poblada por una alfombra de frondosos árboles que trepan con hostilidad. Se puede ver el desvanecido color de su superficie, que ha sido atacado por las inclemencias del tiempo y del ardiente gran lucero que se impone desde el cielo.

Al subir la vista, se puede apreciar el luminoso cielo celeste, de inacabable profundidad. Un mar de blancas y suaves nubes como copos de algodón, surca por las alturas cubriendo intermitentemente los cálidos y ambarinos rayos del sol. El cielo alberga una gran cantidad de estas cual gigantescas esferas de nieve rebosando, atrapadas en un desconocido paisaje.

Finalmente, notarás cómo la rigidez presente en las alturas consigue reflejar la pura y simple belleza de la naturaleza. Al mirar hacia atrás, solo verás interminables montañas que hacen que este pequeño paraíso permanezca un milenario secreto.”

Estudiante: Marcelo Barbosa / S1R (2018)¹

3.3 ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS

Al aproximarnos a la sintaxis, corremos el mismo peligro que con la morfología y las categorías gramaticales, pues se puede convertir en un conocimiento puramente formalista de precisión terminológica y académica.

Podemos señalar el caso emblemático de las nociones de sujeto y predicado que suelen presentarse mediante una definición muy técnica, seguida de la identificación de sus partes: núcleos de ambos, más modificadores, directos e indirectos para el sujeto, y complementos, directos, indirectos y circunstanciales para el predicado.

Existen muchas maneras de enseñar estos temas. Empecemos viendo el siguiente material clásico de secundaria, para luego contrastarlo con ejercicios que buscan relacionar los conceptos sintácticos con el uso de la lengua.

¹ Nota: Mostraré el producto final de este estudiante correspondiente a este año (2023). Se trata de la monografía extendida del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, para que se pueda apreciar la evolución del análisis lingüístico aplicado a la literatura al cual pueden acceder nuestros estudiantes al final de su carrera escolar.

Compararemos este ejercicio clásico sobre los conceptos de sujeto y predicado con un par de aproximaciones diferentes para visualizar la diferencia de perspectiva:

La oración: Estructura del sujeto y del predicado

Recuerda lo que has estudiado en clase y completa la siguiente información sobre la estructura del sujeto.

- Si el sujeto no está en la oración, pero se sobreentiende se llama sujeto *tácito*
- El elemento del sujeto que se une al núcleo del sujeto a través de un enlace se llama *modificador indirecto*
- Es la palabra más importante del sujeto. Siempre es un sustantivo o una palabra sustantivada *núcleo*
- Modifica directamente al núcleo sin ningún enlace. Es un adjetivo calificativo o un determinante *modificador directo*
- Repite el mismo significado del núcleo del sujeto y va entre comas *aposición*

I. Analizar completamente los sujetos de las siguientes oraciones:

EJEMPLO: El equipo de vóley destaca en las olimpiadas.

MD + N + MI / PREDICADO

- La espantosa explosión de los balones de gas causó mucho daño en la cocina.
- Víctor, mi hermano dentista, dio una charla sobre profilaxis dental.
- El conocido caso del coleccionista de huesos fue publicado en Somos.
- La hermosa Ciudad de los Reyes, Lima, fue fundada un 18 de enero de 1535.

II. Construye oraciones cuyo sujeto responda a las siguientes estructuras:

- MD + N + MI
- N + AP.
- MD + MD + N
- MD + N + MD

III. Completa las siguientes oraciones añadiendo modificadores (directos y/o indirectos) al núcleo del sujeto.

- Esta tarde te llamarán *mis tíos de Argentina*.
- Mis lápices de colores* no me sirven.
- La capital del Perú* es Lima.

IV. ¿Qué clase de sujeto tienen las siguientes oraciones?

- Gabriel* prepara unas deliciosas tortas. *Simple - expreso*
- Ayer compramos unos deliciosos chocolates amazónicos. *Tácito*
- Mi amigo* tiñó a su perro con tinte azul. *Simple - expreso*
- El salón* fue ambientado para el concurso. *Simple - expreso*
- La alarma contra incendios* fue encendida por el guardián. *Simple - expreso*

Recuerda lo que has estudiado en clase y completa la siguiente información sobre la estructura del predicado.

- a) El núcleo de un predicado es un **VERBO CONJUGADO**
 b) Los adverbios casi siempre cumplen la función de **COMP. CIRCUNSTANCIALES**
 c) El elemento del predicado que recibe directamente la acción del verbo se llama: **OBJETO DIRECTO** puede ser reemplazado por los pronombres **LO, LOS, LA, LAS**
 d) El complemento a quien va dirigido la acción verbal, más el OD y está precedido por las preposiciones “a” o “para” se llama: **OBJETO INDIRECTO**
 e) Expresa una cualidad o estado del sujeto de la oración. Aparecer con los verbos copulativos *ser, estar, parecer* **ATRIBUTO**

I. Subraya el núcleo del predicado en las siguientes oraciones. Indica si es un verbo simple o compuesto.

- a) Él se **ha ido** temprano a su casa. **Compuesto**
 b) **Comió** lentamente ese pastel. **Simple**
 c) **Quiero cantar** esa canción. **Compuesto**
 d) Todos los alumnos se **han esforzado** en este curso. **Compuesto**
 e) **Viajaré** el próximo año a Turquía. **Simple**

II. Lee los siguientes titulares del diario El Comercio y subraya el OD u OI. Luego reemplázalo por un pronombre personal

- a) Indecopi multa **a 5 cadenas de farmacias** por concertar precios.
 b) Peruano retrata en libro **a latinos exitosos** en Nueva York.
 c) *Guns N' Roses* regaló **uñas firmadas** a fans peruanos.
 d) Joven enamorado quería dar **un peluche gigante** **a su novia**. Ella no llegó a la cita.

III. Subraya los complementos circunstanciales de las siguientes oraciones y escribe a qué clase pertenecen.

- a) Él caminó **muy despacio** hasta llegar aquí.
 b) Iré **con mi hermana** a Londres.
 c) Yo **sí** estudiaré desde **muy temprano** para ese difícil examen de **mañana**
 d) **Lamentablemente tal vez** no llegue **mañana** a la reunión.

IV. Construye oraciones con la siguiente estructura

- S + NP + OD + OI + CC** Ella **cocinó arroz con pollo para sus hijos ayer**
S + OI + OD+ NP Susana **me lo dijo.**
NP + OD+ CC + CC Estudió **Ciencia Política en Alemania hace un año.**

Al margen de que estos ejercicios puedan corresponder a un entendimiento de estos conceptos desde la función sintáctica y puedan considerarse epistemológicamente coherentes, mantienen una distancia demasiado grande para los estudiantes, pues les son ajenos o muy abstractos.

Por ello, proponemos actividades breves para buscar construir las definiciones que nos permitan ‘poner manos a la obra’ en cuanto a los efectos que se pueden producir con estas herramientas gramaticales. Por ejemplo, lo que se ve en las imágenes siguientes:



Fig. 5: Diapositiva 1 (foto mía del PPT)

Los estudiantes suelen llegar a la oración canónica “Los hermanos de mi amiga Isabel trabajan en el banco”, de forma que identifican la frase o grupo nominal “Los hermanos de mi amiga Isabel” (que actúa como sujeto) y su correspondiente frase o grupo verbal (que actúa como predicado), llegando básicamente a la función sintáctica que cumplen:

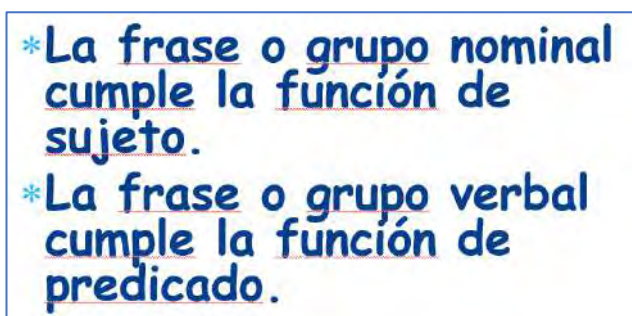


Fig. 6: Diapositiva 2 (foto mía del PPT)

Se les suele preguntar a los estudiantes “¿cómo fue que ordenaron estas palabras?”, con la idea de llegar a la idea de la concordancia entre el sujeto y el verbo que forman parte de una estructura que funciona de manera simple:



Fig 7: Diapositiva 3 (foto mía del PPT)

Entonces procedemos a diversas reflexiones comunicativas y de carácter lingüístico. Por ejemplo, en el contexto de un colegio bilingüe como el que tenemos, reflexionamos sobre cómo en inglés es casi siempre necesario ‘llenar’ la posición de sujeto con un término (o una frase) explícito y la diferencia que tiene con el castellano.

Otra posibilidad es pedirles a los estudiantes de primero de secundaria que vuelvan a describir a su mascota (ver el ejercicio anterior), esta vez con nombre propio y todos los elementos descriptivos que hayan aprendido a través del estudio de las categorías gramaticales, para luego pedirles que exploren la opción de eliminar todo sujeto explícito de esa descripción y quedarse solo con los predicados. Generalmente, señalan que produce un efecto de incertidumbre o misterio.

Así, pasamos a revisar otras opciones expresivas, como puede ser el papel que puede cumplir el sujeto en una historia de misterio o de terror. Planteamos a los estudiantes la pregunta de cuál creen que es el monstruo que da más miedo (o el más *feo*) en las películas. Luego de ver algunas posibilidades, concluimos que se trata del monstruo (o personaje) que no se muestra explícitamente.

Al reflexionar sobre por qué ocurre eso, llegamos a la idea de que explota la imaginación de los espectadores, apelando a sus propios miedos y a sus vivencias personales. Entonces, se les propone el siguiente ejercicio:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: SUJETO TÁCITO (“EL MONSTRUO MÁS FEO”)

Redacta una historia de terror o de misterio con todos los personajes explícitos. Debe tener un claro personaje malvado (monstruo, villano, etc.).

Ahora, elimina de tu historia toda referencia directa a ese personaje y convierte todas las menciones que se hacen de ese personaje en ‘*sobrentendidos*’.

Compara ambas versiones y discute con el/la compañero/a de carpeta qué sensaciones se generan con este cambio en los lectores.

De esta manera llegamos a la noción de *sujeto tácito*, para luego reflexionar sobre los efectos que se pueden lograr con esta herramienta gramatical. Proponemos ejercicios como el siguiente sobre un afiche publicitario:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: SUJETO TÁCITO (AFICHE)



Fig. 8: Afiche (<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/styles/documento/public/imagenes/publicaciones/27.jpg?itok=l0X6Texl>)

¿Qué clase de sujeto hay en las oraciones de este afiche? ¿Qué importancia tiene este sujeto en el mensaje que quiere transmitir?

La respuesta puede ser que: el sujeto tácito 'NOSOTROS' trata de involucrar a TODOS en la misión

A medida que vamos incorporando los demás componentes del sujeto y del predicado, vamos extendiendo las posibilidades expresivas de estas herramientas gramaticales y generamos actividades expresivas diversas, como la de diciembre de 2016:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: COMPLEMENTOS CIRCUNSTANCIALES

Imagínate cómo sería una fiesta de fin de año. Escribe una descripción del año nuevo en tu cuaderno, con oraciones simples, utilizando la mayor cantidad de complementos circunstanciales posibles:



Fig. 9: Año Nuevo 2016 (<https://thumbs.dreamstime.com/b/new-year-fireworks-happy-57858244.jpg>)

Estas posibilidades expresivas se suman a las de análisis literario del tipo siguiente, en las que analizamos, en la literatura, el uso expresivo de la abundancia de complementos circunstanciales:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: COMPLEMENTOS CIRCUNSTANCIALES (GGM)

Reflexionemos sobre el valor expresivo del estilo de un narrador que abunda en circunstanciales. Explica en tu cuaderno, mediante 250 palabras, cuál puede ser el valor expresivo de los circunstanciales en la introducción del afamado libro ‘Cien años de soledad’, del autor colombiano Gabriel García Márquez:

“Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo”, etc.

También probamos el efecto de los circunstanciales en la vida diaria de los estudiantes, como se muestra en la siguiente actividad del día a día:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: COMPLEMENTOS CIRCUNSTANCIALES (DÍA A DÍA)

250 palabras) cuál es la diferencia en que se pongan los circunstanciales antes o después de la frase ‘*rompimos el jarrón de la abuela*’, en el siguiente ejemplo:

POSIBILIDAD 1: “Mamá, ayer por la noche, cuando nos dejaron sin supervisión adulta, en medio del apagón y luego de que supimos que Perú había clasificado al mundial, con toda la emoción, rompimos el jarrón de la abuela.”

POSIBILIDAD 2: “Mamá, rompimos el jarrón de la abuela, ayer por la noche, cuando nos dejaron sin supervisión adulta, en medio del apagón y luego de que supimos que Perú había clasificado al mundial, con toda la emoción.”

Con estos y otros ejemplos de la vida diaria y de textos literarios, identificamos los elementos constituyentes inmediatos de la oración. Por supuesto, se pueden desarrollar múltiples juegos expresivos, no solo en narrativa, sino en poesía, como el propuesto en 2015:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: CONSTRUYENDO VERSOS EN POESÍA CON OD Y OI

Indicación: Usa tu imaginación y construye oraciones que rompan lo tradicional para crear un poema de 8 versos, con imágenes nuevas. Incluye objetos directos e indirectos, como el ejemplo:

PROPUESTA 1 S / P
 N / N + OD
RESP Las nubes / asaltaron a los peatones

PROPUESTA 2 S / P
 N / OI N + OD + OI
RESP Las ardillas / les dieron un pedazo de luna a los sauces hambrientos

Ahora te toca a ti:

1 _____ / _____
 N + OD

2 _____ / _____
 N + OD + OI

3 _____ / _____
 N + OI

5 _____ / _____
 N + OI +

OD

6 _____ / _____
 N + OD

7 _____ / _____
 N + OD +

OI

8 _____ / _____
 N + OD

De esta manera, vamos avanzando en la enseñanza de los conceptos de gramática, pero con un claro objetivo de uso cotidiano, por un lado, y de análisis literario por el otro.

4. ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

Como parte de los temas que abordamos en secundaria, también trabajamos con los fundamentos de la comunicación humana. Desde la capacidad general que tenemos de comunicarnos hasta la riqueza cultural de las diversas lenguas de nuestro país.

Empezamos con el esquema general o clásico de la comunicación y hablamos de emisor, receptor y los diversos factores de la comunicación, con gráficos como el siguiente:

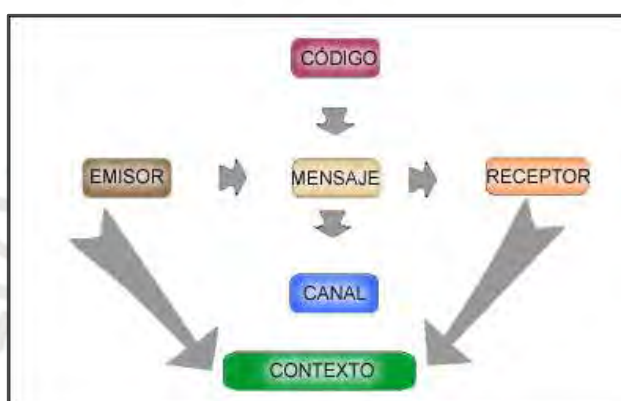


Fig. 10: Circuito de la Comunicación

(<https://mariozam25.files.wordpress.com/2016/08/circuitodelacomunicacion3b3nliteraria.gif?w=422&h=249>)

Concomitantemente, hablamos de las funciones del lenguaje y las nociones de indicio, ícono y signo, con algunas actividades y videos sugeridos para desarrollarlos con los estudiantes, como se ve a continuación:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: SOBRE LA COMUNICACIÓN HUMANA

1. Seleccionar uno o dos spots televisivos y conversar con los estudiantes sobre el predominio de las funciones del lenguaje en cada uno de ellos y los efectos de este tipo de comunicación. Entre otros, se puede usar este vínculo:

https://www.youtube.com/watch?v=j7Q6XF7VFyo&ebc=ANyPxKroOVMuayBWBEW3UhVmFz2s2VeHc4fYDj16O7mggP_h1CyzhPwy7NiKIUqv3C2MDYsT35vWZVZmzpKjQy1-mADJw8Mf7g

2. Revisar la selección de textos sobre diferentes aspectos de la Comunicación No verbal. Los estudiantes pueden reunirse en grupos, discutir un texto o video por grupo y luego exponer sus apreciaciones sobre los temas relacionados con la comunicación verbal, no verbal, los elementos y funciones.

3. Reflexionar sobre la importancia de los gestos y expresión corporal en la comunicación humana. Dos videos que se pueden utilizar:

<https://www.youtube.com/watch?v=ITGillSlglc>,
<https://www.youtube.com/watch?v=583fiXGb1Dg>

4. Publicidad de Inca Kola:

https://www.youtube.com/watch?v=j7Q6XF7VFyo&ebc=ANyPxKroOVMuayBWB3EW3UhVmFz2s2VeHc4fYDj16O7mggP_h1CyzhPwy7NiKIUqv3C2MDYsT35vWZVZmzpKjQy1-mADJw8Mf7g

5. Elementos de la comunicación que fallan:

http://www.materialesdelengua.org/Edilim/comunicacion/inicio_comunicacion.htm

4.1 ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL PERÚ

Toda esta discusión general, desemboca en reflexiones sobre los factores que pueden dificultar la comunicación (en particular, tratamos de los prejuicios y las falsas concepciones basadas en la ignorancia), para terminar en una presentación de la riquísima diversidad lingüística y cultural del Perú, mediante diversos textos, videos y materiales como los siguientes:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL PERÚ

Luego de leer el siguiente texto, contesta a las preguntas en tu cuaderno:

AMIGO, JOVEN, PATA, HIJITO...

Wilfredo Ardito Vega

- ¡Amiga! –llamó mi colega inglés a la señora que atendía- ¿Puedes traer mostaza?

Yo sonreí, me contuve y al final me decidí a comentar:

-Se acaba de confirmar que en el Perú has parado sobre todo con sectores C y D.

- ¿Cómo sabes?

Yo le expliqué que en los sectores A y B no es tan común llamar “amigo” a un mozo, pues implicaría establecer una relación horizontal o cercana, con alguien percibido como socialmente inferior. En el sector E tampoco es frecuente, porque nunca comen en restaurantes.

“Amigo” se emplea mucho en sectores populares limeños para dirigirse a un desconocido que por su juventud no merece el trato de “señor” y por su extracción social no merece el trato de “joven”. En algunas ciudades, se emplea prácticamente por todos los estratos sociales, acompañado de tú o de usted.

Si se dirige a una persona equivocada, esta palabra puede generar disgusto:

- ¡Yo no soy tu amiga! –le respondió con frialdad una universitaria que conozco a una vendedora de Gamarra, que había osado espetar el consabido: “¿Qué te ofrezco, amiga?”

Para personas como esta amiga mía, parte del encanto de Wong o Vivanda es que ningún empleado “igualado” emplea las expresiones usuales en los mercados: “amigo”, “casero”, “seño” o “señito”. En esos supermercados, los empleados se limitan a decir “señor”, “señorita” o “señora” o simplemente guardan silencio, como se espera de una sumisa trabajadora del hogar. Solo cuando una verdadera trabajadora del hogar aparece en la sección carnes o embutidos, puede volverse a escuchar, pero despacio “-¿Qué te despacho, amiga?”.

Mientras *amigo* implica horizontalidad, *joven* revela la existencia de una relación jerárquica. Se trata de un término respetuoso (siempre acompañado por usted) dirigido a un varón no casado que tiene cierto poder (como una versión femenina de “señorita”). Por eso, las empleadas del hogar llamarán así al hijo de la familia donde trabajan, aunque sea mucho mayor que ellas (o les doble la edad, como sucede en mi caso). Sin embargo, también alguien que se considera en una situación social superior puede decir *joven*, como algunas mujeres de sectores altos y medios cuando al dirigirse a un mozo o un taxista.

Mientras *joven* es una palabra usada predominantemente por mujeres, entre varones existen diversas palabras (*compadre, pata, socio, 'on, flaco, broder, causa, cuñado, etc*), que trascienden estratos sociales, carecen de connotación jerárquica y se usan entre conocidos o desconocidos, desde el emotivo “¡Tú eres mi pata!” hasta el indiferente: “Pregúntale al pata que atiende”. *Maestro* es la palabra que puede introducir una distancia, porque se usa con usted y la emplean las mujeres hacia un gasfitero o un electricista. Entre hombres, también suele tener un tono de falsa solemnidad.

A cierta edad, aparece el término *hijito/a* para dirigirse a una persona más joven en una condición social inferior. Lleva implícito el tuteo y suele encubrir un reproche: “¡Apúrate, hijita!”, aunque una señora más coloquial le dirá a su jardinero eficiente: “¡Te pasaste, hijito!”

Los términos pueden cambiar con el tiempo. Por ejemplo, actualmente, solo personas mayores llamarían “niña” a la cajera de una tienda. Otro cambio lo he visto en la última década en mi Universidad, donde los profesores hemos pasado de ser llamados “doctor” (tengamos o no Doctorado) a “profe” o, en el mejor de los casos “pro’sor” (aunque siempre de usted). Ahora solo las secretarías y el personal de limpieza usan el “doctor”. En otra universidad, que prefiero no mencionar, algunas docentes se angustian al ser llamadas “Miss” por alumnos de colegios que tampoco quiero mencionar.

Últimamente algunos que pretenden ser progresistas llaman *cholo* a sus amigos (con el argumento que “*todos los peruanos somos cholos*”). Otros, más osados, recrean términos llamando a sus patas *chicho* o *bróster*.

En la vida cotidiana, uno puede pasar de ser *señor* a *choche* o de *doctor* a *hijito* en dos minutos, dependiendo de con quién esté alternando. A veces se produce en la

misma persona un cambio abrupto, como sucede cuando un taxista empieza tuteándome y luego, por algo que dije (o por dejar propina) pasa al “*señor*”. Ocurre también a la manera inversa.

El problema con las expresiones coloquiales y el tuteo, es que muchas veces quien habla así con un desconocido pretende que le contesten de usted, estableciendo una relación vertical. Por eso yo prefiero decir “*señor*” y, cuando siento confianza con alguien como para tutearle, intento saber su nombre, sean alumnos, taxistas o colegas de la piscina. Por eso también, en la sierra, me resisto a *mamita*, *papá* o *papacito lindo* porque los siento como demasiado ambiguos, que se emplean tanto para señalar la superioridad o la inferioridad de una persona.

En una sociedad tan jerarquizada y discriminadora como la nuestra, aún las expresiones aparentemente horizontales pueden encubrir relaciones de poder.

PREGUNTAS

1. **¿Qué formas de dirigirse a los demás puedes encontrar en el texto?**
2. **¿Conoces algún otro término para dirigirte a las demás personas?**
3. **¿Cuáles de estas maneras de tratar a los demás te parece ofensiva o discriminatoria?**

LAS LENGUAS DEL PERÚ

¿Cuántas lenguas posee el Perú? Según las cifras oficiales del Ministerio de Cultura, el país tiene 48 lenguas oficiales, dado que, aparte del quechua y el aimara y el español común, existen otros idiomas que son hablados por pequeños grupos de personas, como el kakataibo, nomatisgenga, sharanahua, cauqui, yagua, bora, arabela, muniche, etc. Estas lenguas son consideradas como indígenas u originarias; es decir, idiomas que se originaron en un grupo nativo y que son consideradas como Patrimonio Cultural de la Nación por el país. Por su valor cultural y su importancia en el conocimiento y las tradiciones que han seguido desarrollándolas, su preservación y educación es importante para reconocer la multiculturalidad que caracteriza a la nación peruana y para fortalecer la identidad nacional en el país.

Para entender la existencia de tantas lenguas en un país donde el español predomina cada vez más, es importante conocer el origen de estas y cuál ha sido su rol en la construcción de sus sociedades. De acuerdo con el Ministerio de Cultura, de las 47 lenguas originarias, cuatro son habladas en los Andes, tales como el aimara. Entre ellos, el más hablado es el quechua, el cual posee cerca de 4 millones de hablantes en casi todo el Perú y ha creado una influencia considerable en el imaginario peruano. Sobre el resto de idiomas, estos se encuentran exclusivamente en la zona amazónica y su descubrimiento y preservación es mucho más reciente. Mientras que el Ashaninka es la lengua más numerosa, con 97477 hablantes oficiales, la mayoría poseen un número muy limitado de hablantes, como el Sharanagua, el cual solo 600 personas saben hablarlo. Debido a esto, el contenido cultural e histórico de estas identidades se encuentra en riesgo, lo que ocasiona que la preservación cultural y el respeto y la traducción sea más difícil.

A pesar de esta gran variedad de hablantes que posee el país, las personas cuya lengua materna no es el castellano suelen atravesar una serie de problemas tan solo a causa de la lengua con la que se expresan, sienten y piensan. Esto se debe a que todo el sistema de justicia, de educación y de salud se encuentra en castellano y

se exige en lo posible que sea así para realizar los procesos más simples. Uno de ellos fue el caso del juicio por los muertos del conflicto de Bagua, donde la traductora wampi Dina Ananco Ahuananch se encarga de realizar las traducciones en el juicio. En sus declaraciones, ella ha comentado la dificultad de traducir ciertos términos legislativos al *wampi* (como los tipos de homicidio), porque no existen en ese idioma. Asimismo, estas lenguas originarias están plagadas de prejuicios y concepciones racistas que evitan que puedan ser reconocidas como iguales. Uno de los más típicos de ellos es el considerar estas lenguas como “dialectos”, cuando el reconocimiento como idioma debe ser equitativo. Decir que el Omagua es una lengua es tan cierto como afirmar que el castellano lo es.

Sin embargo, muchos de estos problemas están siendo enfrentados y solucionados por el Estado, a fin de promover la igualdad entre las culturas que viven en el país. Por ello, a fin de crear soluciones para estos problemas, en el Perú, existe la Dirección de Lenguas Indígenas, la cual pertenece al Viceministerio de Cultura. Esta institución, como lo señala en su portal web, pretende valorar y promover el uso de estas lenguas con el fin de evidenciar y respetar la diversidad e interculturalidad del país. Si bien la Dirección ha trabajado y continúa trabajando en distintos proyectos a nivel nacional, tal vez, uno de los más creativos ha sido el más reciente: el Reto de las Lenguas. Como lo comenta el mismo ministerio, el 21 de febrero (Día Internacional de la Lengua Materna), se realizó una actividad en redes sociales en la que una persona grabara un mensaje de su elección en cualquiera de las 47 lenguas que existen en el país y que retara a sus amigos o familiares a realizar lo mismo. Con ello, se buscó ampliar el conocimiento del resto de peruanos castellanohablantes sobre las distintas lenguas del país. Asimismo, muchos funcionarios del Estado están reconociendo la necesidad de valorar su propia identidad, a fin que casos como el del juicio de Bagua pueda evitarse. Esto ha sido demostrado en la sentencia judicial que realizó el juez Julio Chuctaya, la cual fue la primera en su tipo redactada y anunciada en aymara. Su promulgación fue considerada como un ejemplo de interculturalidad para la ciudadanía y un ejemplo que el Estado debe promover para la preservación de estas lenguas originarias.

(<http://blog.pucp.edu.pe/blog/blogderedaccion/2015/06/02/las-lenguas-del-peru/#more-1100>)

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son los beneficios de tener muchas lenguas en el Perú?
2. ¿Alguna vez te han discriminado por tu manera de hablar?

Además, utilizamos diversos materiales provenientes del Ministerio de Cultura, la PUCP:

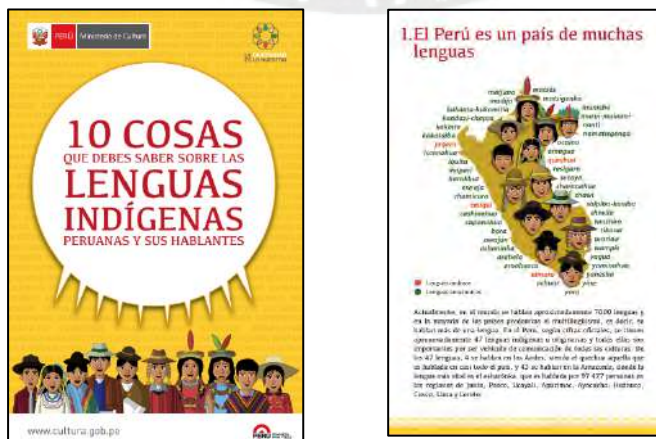


Fig. 11: Materiales (Ministerio de Cultura, 2023)

También revisamos textos como el siguiente:

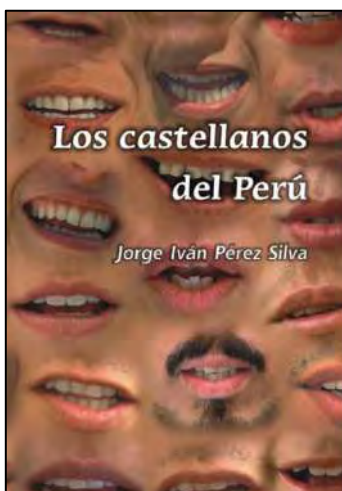


Fig. 12: Los castellanos del Perú (Pérez, 2004)

Estos (y otros) recursos nos sirven para desarrollar conversatorios y/o discusiones en clase que van unidas a experiencias vivenciales como, por ejemplo, el evento 'TINKUY', promovido por el MINEDU en los últimos años, en el que los estudiantes de Lima comparten experiencias, saberes, lenguas y dialectos, con sus pares de diversas culturas y etnias de todo el país.

El tipo de interacción que se realiza en estos encuentros se puede apreciar en las siguientes fotos:



Fig.13: Fotos Tinkuy (Revista Escolar Ecos, Colegio Markham)

Fruto de este tipo de interacción tenemos muchos testimonios de los estudiantes, algunos inclusive vivieron la experiencia de convivir en un local de Huampaní con estudiantes de todo el Perú.

La siguiente carta de una estudiante de sexto de primaria en el año 2016 (cuyos estudiantes forman parte de secundaria en nuestro colegio):

Lima, 13 de octubre de 2016

Querido Sr. Pedro Pablo Kuczynski:

Yo soy Ella Gudiño de Lima. Estudio en el colegio Markham y tuve la oportunidad de ser parte del TINKUY 2016 y quedarme en Huampaní por una semana.

Esta me ha parecido una gran oportunidad, en la que he podido aprender más sobre el Perú, las diferentes culturas, idiomas, vestimentas y costumbres, pero lo más importante fue que pude hacer amigos y jugar.

Creo que el TINKUY fue una manera de poder ser más intercultural y compartir con otros niños del Perú.

Yo creo que la interculturalidad es muy importante y creo que todos los peruanos deberían ser interculturales. TINKUY fue una gran oportunidad para esto, pero lamentablemente duró solo una semana y pocos niños pudieron ir. Por ello, creo que no solo debería ser una semana de TINKUY, sino todo el año, porque no hay que ser interculturales algunos días, sino siempre.

Yo creo que debería haber colegios donde niñas y niños inteligentes de todo el Perú puedan estudiar. Para que todos se den cuenta de que todos somos peruanos, todos somos iguales y de que todos deberíamos tener las mismas oportunidades, no importa de dónde vengamos.

Estos colegios deberían tener profesores capacitados de todas partes del Perú, para que los niños puedan estudiar en su propia lengua. Debería haber un gran espacio para jugar, porque, como aprendimos en TINKUY, esto es un derecho.

Esta es solo una idea, que probablemente sea demasiado difícil de completar y yo, teniendo solo 12 años no entiendo mucho sobre política y los problemas del Perú.

Yo solo quiero agradecer a todos los que ayudaron a que fuera posible esta oportunidad, y que todos deberían tener la posibilidad de vivirla.

Sinceramente, Ella Gudiño Farber

4.2 ENSEÑANZA DE LA SEMÁNTICA EN CONTEXTO

Siguiendo con los alcances de la enseñanza de la comunicación humana, se busca reflexionar sobre las nociones provenientes de la semántica. Así, aparte del incremento de vocabulario, fruto de la espiral creciente de lectura del ‘Plan lector’ a lo largo de los años, se trabaja intencionalmente en la contextualización de las palabras en el marco de su uso, a raíz de la comprensión de lectura y manejo de la información. Entre otros aspectos, tratamos de los matices de significación que un término adquiere por la forma como está siendo utilizado.

Como ejemplo de esta aproximación, del tipo de reflexión y trabajo que realizan nuestros estudiantes, veamos el examen ‘Papel 1’ de Lengua en el curso de IGCSE tomado este año, en cuarto de secundaria (que corresponde al segundo año del curso de IGCSE). Primero, exponemos las preguntas referidas a la comprensión de lectura, que sirve de base a las preguntas de semántica:

Lea el Texto A, *El proyecto Agua Segura*, en el cuadernillo de lectura y después conteste la Pregunta 1(a)–(e) en este cuadernillo de preguntas.

Pregunta 1

(a) Según el párrafo 1 (líneas 1–6), ¿qué dato indica que el derecho al agua segura es vulnerado para millones de personas?

• Hay numerosas poblaciones y comunidades que no cuentan con agua corriente. (1) ✓ 1

(b) Usando sus propias palabras, explique qué quiere decir el texto con:

(i) ‘tan contundentes como alarmantes.’ (línea 4)

Las cifras son sumamente grandes y también preocupantes. ✓ [2] 2

(ii) ‘misión solidaria’ (línea 8)

Un objetivo empático de los demás. ✓ [2] 1/2

(c) Vuelva a leer el párrafo 2 (líneas 7–12).

Dé dos razones por las que el Proyecto Agua Segura se puede considerar revolucionario.

• Por primera vez, es una solución en línea con las nuevas recomendaciones de la OMS sobre el tratamiento de agua.
• Utilizan tecnologías innovadoras para ofrecer soluciones de prevención sanitaria. ✓ [2] 2

(d) Vuelva a leer el párrafo 3 (líneas 13–19).

(i) Identifique dos de las tareas que realiza el Proyecto Agua Segura

• Concientizar acerca de la importancia de beber agua limpia.
• Distribuye los filtros Lita. ✓ [2] 2

(ii) Vuelva a leer el párrafo 3 (líneas 13–19).

Indique las ventajas del filtro Lita.

Tienen la mejor tecnología del mundo para el tratamiento de agua. Además permiten que el agua contaminada o extremadamente sucia pueda ser recuperada y saludable para el consumo. Son los únicos filtros que cumplen con los más altos estándares en protección sanitaria según la OMS. [3] 3

© UCLES 2022
0502/11/01/M/23

Fig. 14: Ejemplo 1 IGCSE (foto mía del examen)

Veamos el tipo de preguntas que trabajamos con referencia directa a la semiótica en contexto:

6

Lea el Texto C, *Dos pesos de agua*, en el cuadernillo de lectura y después conteste la **Pregunta 3(a)–(d)** en este cuadernillo de preguntas.

Pregunta 3

(a) Identifique la palabra o frase del texto que sugiere la misma idea que las palabras subrayadas:

(i) Felipa teme que no haya futuro sin la lluvia.
 Nos vamos a acabar Remigia ✓ [1]

(ii) Remigia se convirtió en una persona arisca y ahorradora.
 huracán y guardadoras / [1]

(iii) El niño era pequeño.
 Apenas alzaba una vara del suelo. / [1]

(iv) Romigia asentía sin hablar.
 Aprobaba en silencio / [1]

(b) Use sus propias palabras para explicar el significado de cada una de las palabras subrayadas:

Baja entonces la mirada. Los terrenos pardos se agrietan a la distancia. Allí, al pie de la loma, una cabaña. La gente que vive en ella, y en las otras, y en las más remotas, estará pensando como ella y como la vieja Remigia. ¡Nada de lluvia en una sarta bien larga de meses! Los hombres prenden fuego a los pinos de las lomas, el resplandor de las llamas chamusca las escasas hojas de los maizales; algunas chispas vuelan como pájaros, dejando estelas luminosas, caen y florecen en incendios enormes: todo para que ascienda el humo a los cielos, para que llueva. Y nada. Nada.

(i) se agrietan ~~se se secan y se~~ ✗ [1]

(ii) el resplandor el brillo ✓ [1]

(iii) florecen crecen, se expanden y se transforman ✓ [1]

Fig. 15: Ejemplo IGCSE 2 (foto mía del examen)

Como se puede apreciar, estos exámenes se basan en una comprensión cabal del texto, pero con el añadido de que los estudiantes deben realizar una explicación del significado de los términos y/o frases en función de su uso y el contexto en el que se encuentran, sea para proponer un significado semejante a lo expresado por el autor o para el proceso inverso de identificar un término o frase con un significado propuesto por los examinadores.

Además, este tipo de aproximación al significado por parte del programa de IGCSE cuenta con un desarrollo adicional en el que se pide un análisis de cómo los autores ‘*crean significado*’ en sus textos, mediante el uso particular del lenguaje, tanto por su forma artística como por el estilo que utilizan y la manera de articular los términos, los temas y los recursos literarios. En las siguientes páginas vemos cómo la misma estudiante aborda esta tarea:

8

(d) Vuelva a leer estos dos fragmentos (líneas 16–24 y líneas 39–42):

- Las líneas 16 a 24 van de 'La sequía había empezado ...' a '... Algún día' y explican las consecuencias de la sequía.
- Las líneas 39 a 42 van de 'Con un temblor de novia ...' a '... dormí tranquilo' y trata de las esperanzas de Remigia para el futuro de su ^{hijo} ~~niño~~.

Explique cómo el escritor usa el lenguaje para crear significado y efecto en estos fragmentos.

Seleccione ~~seis~~ ejemplos de palabras o frases en total. **tres** ejemplos de cada fragmento comprendido en las líneas indicadas que sirvan para apoyar su respuesta. Su selección debe incluir el uso de figuras literarias.

Escriba de 200 a 300 palabras.

Hasta un total de 15 puntos corresponderán al contenido de su respuesta.

En el fragmento de las líneas 16-24, el escritor usa metáforas e hipérbole para expresar lo destructivo que fue la sequía y crear un ambiente de desesperación. ✓

Cuando se dice que la sequía comenzó "matando la primera cosecha," el uso de la palabra "matando" ayuda a explorar la naturaleza destructiva de la cosecha. Esto es porque la muerte es algo permanente así que, el uso de esa palabra implica que la sequía acabó con la cosecha y que esta cosecha nunca se va a poder recuperar. Adicionalmente, el acto de matar es percibido como "malvado" el uso de la palabra "matando" le da a la sequía una apariencia maligna y terrible ante el lector. ✓

También, cuando es mencionado que "los pececillos emigraron corriente abajo", el escritor logra generar una sensación de desesperación. Logra esto porque, el hecho de que los "pececillos" que son animales

© UCLES 2022 0507/11/03/N422

Fig. 16a: Ejemplo IGCSE 3 (foto mía del examen)

9

que pueden adaptarse a muchas cosas, están ~~en~~ 'emigrando' de la sequía implica que esta es increíblemente destructiva. Además implica que los habitantes de la zona se quedarán sin una fuente de alimento, lo cual aumenta el ambiente de desesperación.

Además cuando el escritor dice que "infirmitad de caños acabaron por agitarse", el uso de la palabra "infirmitad" recalca la naturaleza ~~descripto destructiva~~ destructiva de la sequía ya que no solo acabó con una fuente de agua, si no con múltiples. Además el hecho de que ~~en~~ "infirmitad" de caños se hayan acabado, sugiere que ~~no~~ no quedan muchos caños para que usen los habitantes de la zona. Esto aumenta a la atmósfera de desesperación ya que el agua es una necesidad básica. ^{4/1}

En el segmento de las líneas 39 - 42, el escritor usa metáforas y lenguaje descriptivo para mostrar su emoción por el futuro de su nieto.

Cuando dice "con un temblor de novia", podemos ver que el posible futuro exitoso de su nieto emociona tanto a Remigio que hasta la 'referencia'. Esto es porque las novias generalmente son jóvenes, y al comparar a Remigio con [15]

párrafos adicionales → [Total 25]
[Turn over]

IGCSE 2022 0502/11/01/22

Fig. 16b: Ejemplo IGCSE 3 (foto mía del examen)

Como este curso de IGCSE se lleva a cabo en tercer y cuarto año de secundaria y muestra el progreso de los estudiantes desde primero de secundaria. El curso les permite reflexionar sobre el lenguaje utilizado por los autores, en particular, sobre cómo se puede generar intencionalmente una determinada atmósfera, creando significado en el uso de la lengua.

La habilidad de reflexionar sobre el uso del lenguaje se puede apreciar inclusive en las respuestas de los estudiantes, referidas a los fragmentos de los textos literarios estudiados en clase, tal como se aprecia en las siguientes respuestas al “Papel 1’ del curso de Literatura por parte de otro estudiante de este año:

10*	<p>La ciudad de las bestias</p> <p>Vuelva a leer una parte del capítulo 8 LA EXPEDICIÓN desde 'Un alarido escalofriante' (página 101 Debolsillo) hasta 'podía articular algunas palabras' (página 103). ¿Cómo se las arregla Allende aquí para que el ataque de la anaconda sea tan sobrecogedor? No olvide referirse detalladamente al fragmento en su respuesta.</p>
<p style="text-align: right;">Lorenzo Herbazo Mr. Ventura</p> <p>Allende, la ciudad de las Bestias</p> <p>10* ¿Cómo se las arregla Allende aquí para que el ataque de la anaconda sea tan Sobrecogedor?</p> <p>Allende utiliza diversos recursos literarios como la similitud, metáfora e hipérbate para incorporar los temas de Confusión y horror en el ataque de la serpiente, haciendo que el ataque sea Sobrecogedor.</p> <p>Para comenzar, Allende utiliza varias figuras literarias con referencia al tema de horror para hacer que el ataque de la anaconda sea sobrecogedor. "una serpiente gruesa como una hinchada manguera de bombero." Este simil hace ver a la serpiente como un ser poderoso y grande, referenciando al horror de Alex y de Joel González en presencia de la serpiente. Allende describe a la anaconda como una hinchada manguera de bombero para darle tamaño al reptil, haciéndolo parecer grande y poderoso. Pero los anillos del reptil apretaron más a su víctima. Al igual que el simil anterior, esta metáfora le da poder al animal al señalar el grosor de su piel usando la palabra "anillos." Allende nuevamente hace referencia al tema de horror al describir el tamaño de la anaconda, haciendo el ataque Sobrecogedor.</p> <p>La autora implementa un campo semántico de gigantismo para describir a la serpiente, haciendo referencia a los temas de horror y Confusión. Al usar las palabras "mil veces peor," como "una hinchada manguera de bombero," "demasiado," "peso," "gruesa" y "anillos," Allende</p>	

Fig. 17a: Ejemplo IGCSE 4 (foto mía del examen)

implementa un campo semántico de gigantismo hacia la anaconda, haciéndola lucir más fuerte, grande y poderosa. Este campo semántico ~~AAAA~~ también se puede referenciar a los temas de horror y confusión, al exhibir sorprendente poder en el animal. Allende contribuye al campo semántico al agregar hipérbolos en "mil veces peor", referenciando al sobrecogedor ataque de la serpiente. ✓

Allende hace el ataque de la anaconda sobrecogedor al añadir tensión y acción luego del ataque, ~~referenciando~~ referenciando al tema de confusión. "Leblanc se había puesto tan nervioso, que desde un lugar seguro disparaba tiros al aire, contribuyendo a la confusión". En esta cita Allende referencia los sentimientos de Leblanc acerca de ~~ataque~~ ataque. Ella menciona sus "nervios", añadiendo tensión en el ambiente. También referencia al tema de confusión "Mientras los demás habían estado luchando en el agua, la doctora Omayra Torres había trepado de vuelta a la lancha. Al usar las palabras "luchando" y "trepando", Allende señala la ~~confusión y tensión~~ tensión y acción después de la batalla, haciendo el ataque sobrecogedor.

En conclusión, Allende usa hipérbolos, similitudes y metáforas al igual que un campo semántico de gigantismo y ^{de la} acción después del ataque para crear un ambiente sobrecogedor sobre la batalla en sí, haciendo referencia a los temas de horror y confusión.

Fig. 17b: Ejemplo IGCSE 4 (foto mía del examen)

Estos niveles de reflexión demuestran que los estudiantes se encuentran ya listos para afrontar los requerimientos de los últimos años de su preparación escolar, tanto para seguir los cursos de Lengua y Literatura, como para plantear investigaciones de muy diverso tipo, que incluyen reflexiones generales sobre el lenguaje e, inclusive, la realidad plurilingüe del Perú, así como su extensa diversidad cultural.

4.3 ENSEÑANZA DE LA SEMIÓTICA

Como he señalado antes, el IBD en sus cursos de Lengua A, en especial en el curso de Lengua & Literatura explora de forma amplia el fenómeno de la comunicación humana, a través de los conceptos de representación, transformación, cultura, perspectiva, identidad, creatividad y, especialmente importante para nosotros, el concepto de *comunicación* (IBO, 2019, p. 20).

Así, el estudio, en los dos años finales, se termina abriendo a diferentes expresiones de la comunicación humana que van desde el arte (literatura, arte gráfico, cine, música, fotografía, etc.) hasta el uso del lenguaje en los medios masivos de comunicación, la publicidad, la política y demás expresiones culturales, sean estrictamente verbales o no lo sean del todo. El abanico es, pues, muy amplio y resume todos los elementos que podríamos tomar en cuenta desde el punto de vista semiótico.

Así, desarrollamos con los estudiantes variados frentes de estudio de la lengua en su uso contextualizado, siguiendo las más diversas consideraciones pragmáticas y considerando no solo *lo que se dice*, sino *cómo se dice* acompañado de la imagen, color, tamaño, sonido, ideologías que subyacen al texto, parcialidad de la noticia y hasta *lo que no se dice*: el silencio, que también comunica (ver ‘La información del Silencio’, Grijelmo, 2012). Para dar una idea somera del alcance de estos estudios semióticos, se muestran a continuación algunas actividades de aprendizaje que se suelen utilizar cotidianamente:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: EL CÓMIC

En grupos, analicen estas tiras cómicas y señalen en los recuadros qué recursos (texto, aspectos visuales) se usan para comunicar el mensaje que se desea transmitir.



Fig. 18: Cómic 1

(Gaturro: <https://i.pinimg.com/originals/c0/74/e2/c074e2d79bc062de7a44d5dfbf9b7411.jpg>)



Fig. 19: Cómico 2 (<https://pbs.twimg.com/media/BbekxiDCcAEGbxM.jpg>)

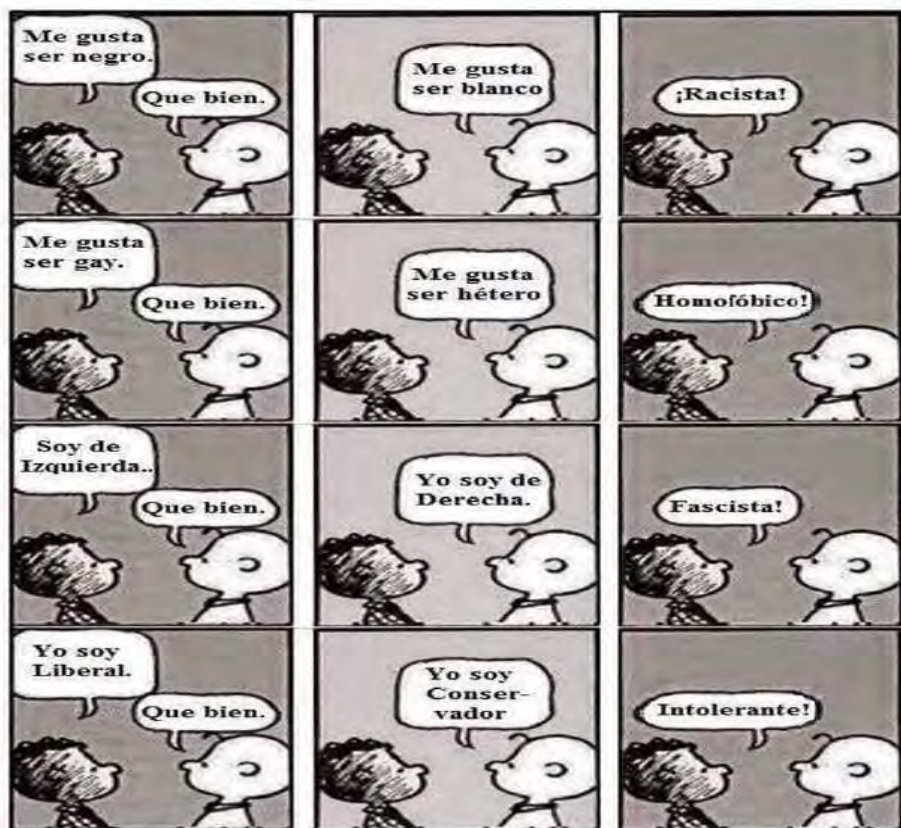


Fig. 20: Cómico 3

(https://statics.memondo.com/p/99/crs/2017/02/CR_1036733_40145e1d159343348e93a37ba250fc9c_tolerancia_actual.jpg?cb=2778679)



Fig. 21: Comic 4 (<https://cdn77.pressenza.com/wp-content/uploads/2020/10/Democracia.jpg>)

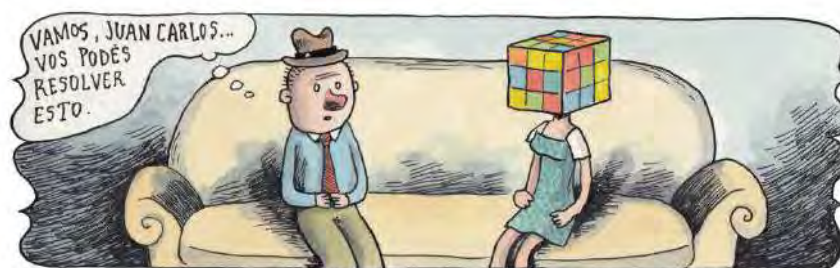


Fig. 22: Cómico 5 (<https://nadienosentiende.files.wordpress.com/2013/03/liniers-30.jpg>)



Fig. 23: Cómico 6 (<https://pbs.twimg.com/media/Eo41kxGXEA16yAa.jpg:large>)

Los estudiantes aprenden a definir las características generales de los cómics (desde la noción de 'viñeta' hasta los detalles técnicos de encuadres, globos, apoyaturas, color, etc.), observando ejemplos como estos, que les sirven para analizar los mensajes que se transmiten a través de esta manera de comunicar.

Por otro lado, mezclamos diversas perspectivas teóricas y conceptos semióticos para identificar los recursos que se pueden utilizar para potenciar los mensajes transmitidos en los *textos* (entendidos de manera amplia en todos sus alcances comunicativos), como se puede ver en la siguiente actividad de preparación para el Papel 1 del curso de Lengua y Literatura, en la que se introduce el análisis integral de un *texto* (afiche, texto publicitario, cómics, etc.):

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS INTEGRAL DE UN TEXTO

La prueba 1 consta de dos textos no literarios que no se hayan estudiado previamente y pertenecientes a dos tipos textuales; cada uno de ellos con una pregunta.

Muestran conocimiento y comprensión del texto y de la tipología textual, capacidad para establecer una interpretación propia del mismo y produzcan conclusiones sobre su valor comunicativo. Deben explorar el texto y redactar una respuesta en la que analicen y evalúen cómo las decisiones del escritor han contribuido al significado.

Escribirán una respuesta bien organizada y coherente, utilizando un lenguaje apropiado para un ensayo formal. En grupos de cuatro, hagan anotaciones en las copias ampliadas que se les ha provisto, acerca de todos los elementos que contribuyen a transmitir lo que del texto quiere comunicar:

- 2 -

EJEMPLO DE PRUEBA

Escriba un análisis de cada uno de los siguientes textos. No es obligatorio que aborde las preguntas de orientación en sus respuestas.

TEXTO A [20 puntos]



Reciclemos
Los envases tienen mucha vida

Reciclemos

Aunque no lo veas, gracias al reciclaje los envases tienen mucha vida. Puede que te sorprenda pensar que en el futuro del agua, en la ropa que llevas, en el siguiente libro que lees y hasta en una regadera... Porque, lo sabes, todos los residuos se reciclan. ¿Por qué no? ¡Ayuda, recicla con nosotros!

ECOEMBES
ORGANIZACIÓN PARA RECICLAR

Afiche de la campaña de reciclaje de Ecoembes
organización sin ánimo de lucro que se dedica a la recuperación de envases en toda España.
www.elsodajumilla.es

¿Qué recursos se utilizan en el texto para convencer a la audiencia de las bondades del reciclaje?

Fig. 24: Actividad Prueba 1 (foto mía del material)

Para desarrollar su análisis, deben tener en cuenta los siguientes aspectos:



Fig. 25: Aspectos a considerar (Foto mía del PPT)

A continuación, se muestran dos ejemplos de los aspectos que los estudiantes resaltan durante esta parte de la lección:

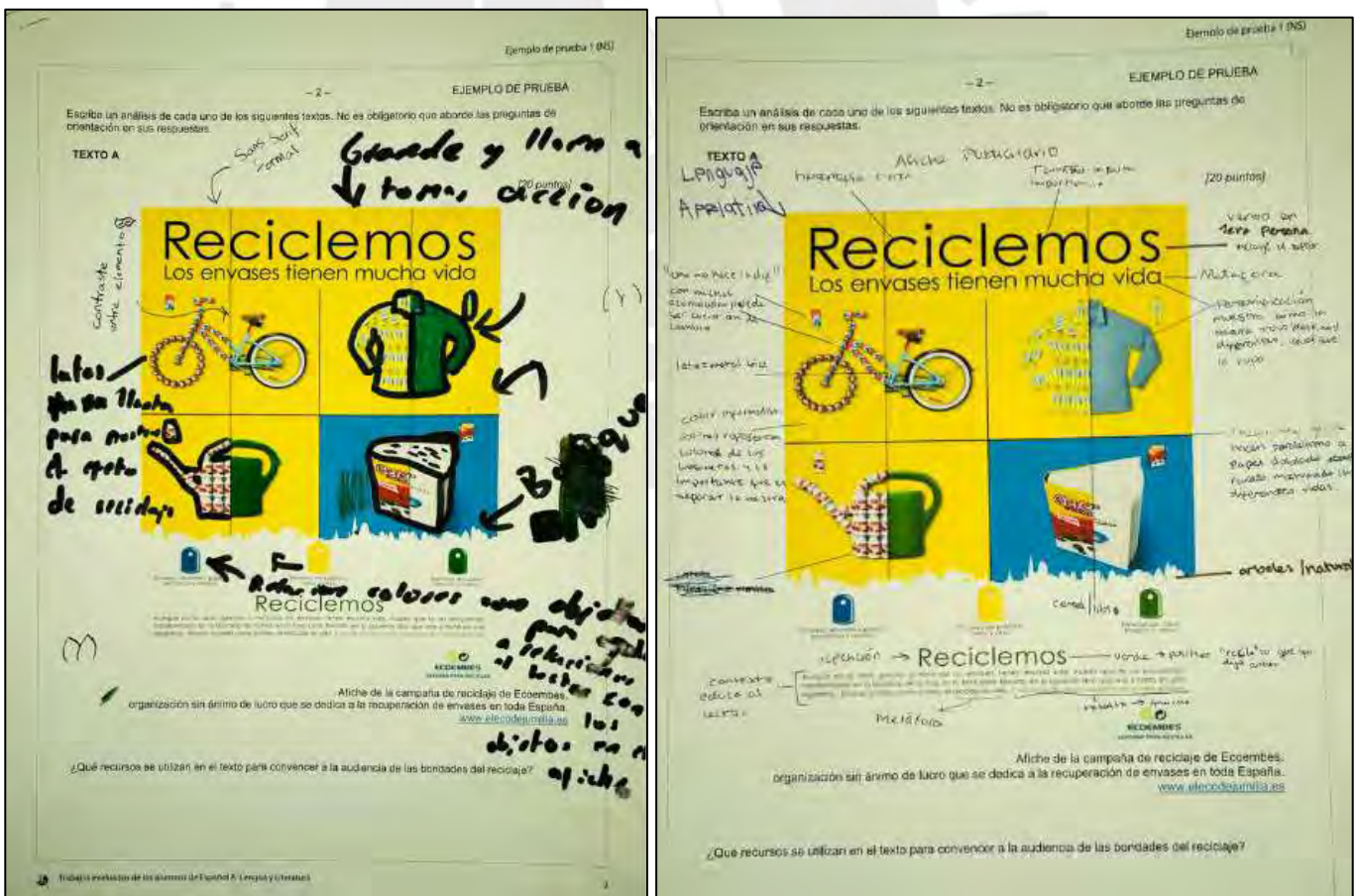


Fig. 26: Trabajo en grupo (Foto mía de los trabajos de los estudiantes)

Como se puede apreciar, los estudiantes buscan los diferentes elementos semióticos que intervienen en el texto propuesto, señalando no solo la parte verbal, sino los colores, los tamaños de letra, las imágenes, el tipo de texto, las posibles intenciones y demás aspectos relevantes.

Luego, seguimos con otra parte de la sesión:

¿QUÉ ES LA PREGUNTA DE ORIENTACIÓN?

La pregunta tiene 2 partes: Una enfocada en el contenido y la otra en los aspectos formales. La respuesta debe focalizarse principalmente en los aspectos formales o técnicos. Expliquen cómo cada elemento ayuda a crear significado (Un buen análisis tiene un equilibrio entre el contenido y la forma).

Ahora deben planear su respuesta, en cuanto a la **estructura**:

Introducción: Contextualización y Tesis (respuesta general a la pregunta).

Desarrollo: Argumentación

Conclusión: Cierre de las ideas, reflexión y valoración final

Características que sus respuestas deben tener:

- Demostrar conocimiento y comprensión de textos y tipos de textos.
- Evidenciar su capacidad para establecer su propia interpretación del texto y llegar a conclusiones acerca de él.
- Analizar y evaluar cómo las decisiones del escritor han contribuido al significado.

Esta breve explicación les puede ayudar a elaborar cada parte de la respuesta:

ESTRUCTURA PARA LA RESPUESTA

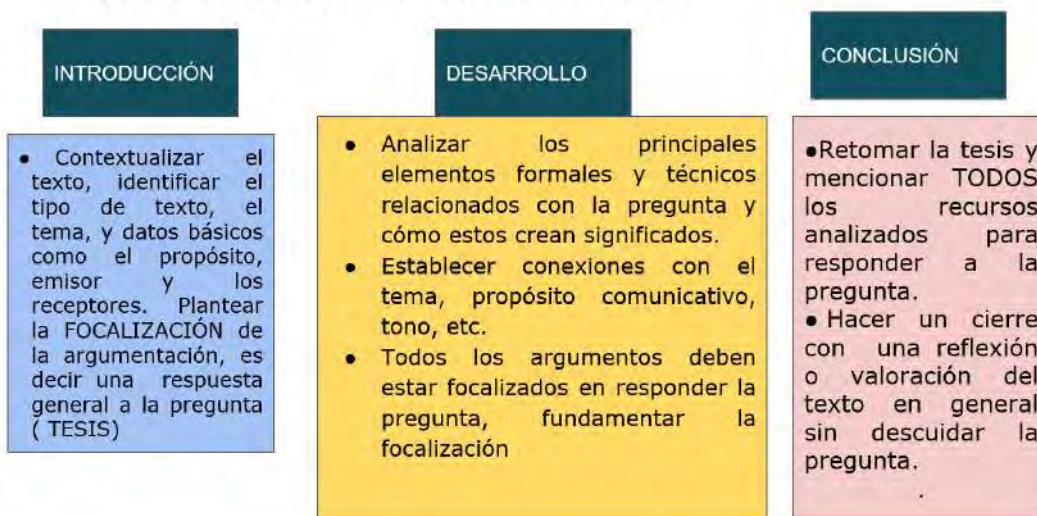


Fig. 27: Estructura de respuesta (Foto mía del PPT)

Ahora escriban en los papelógrafos un esbozo de cómo serían sus respuestas.

A continuación, se muestran ejemplos de los papelógrafos que realizan los estudiantes:

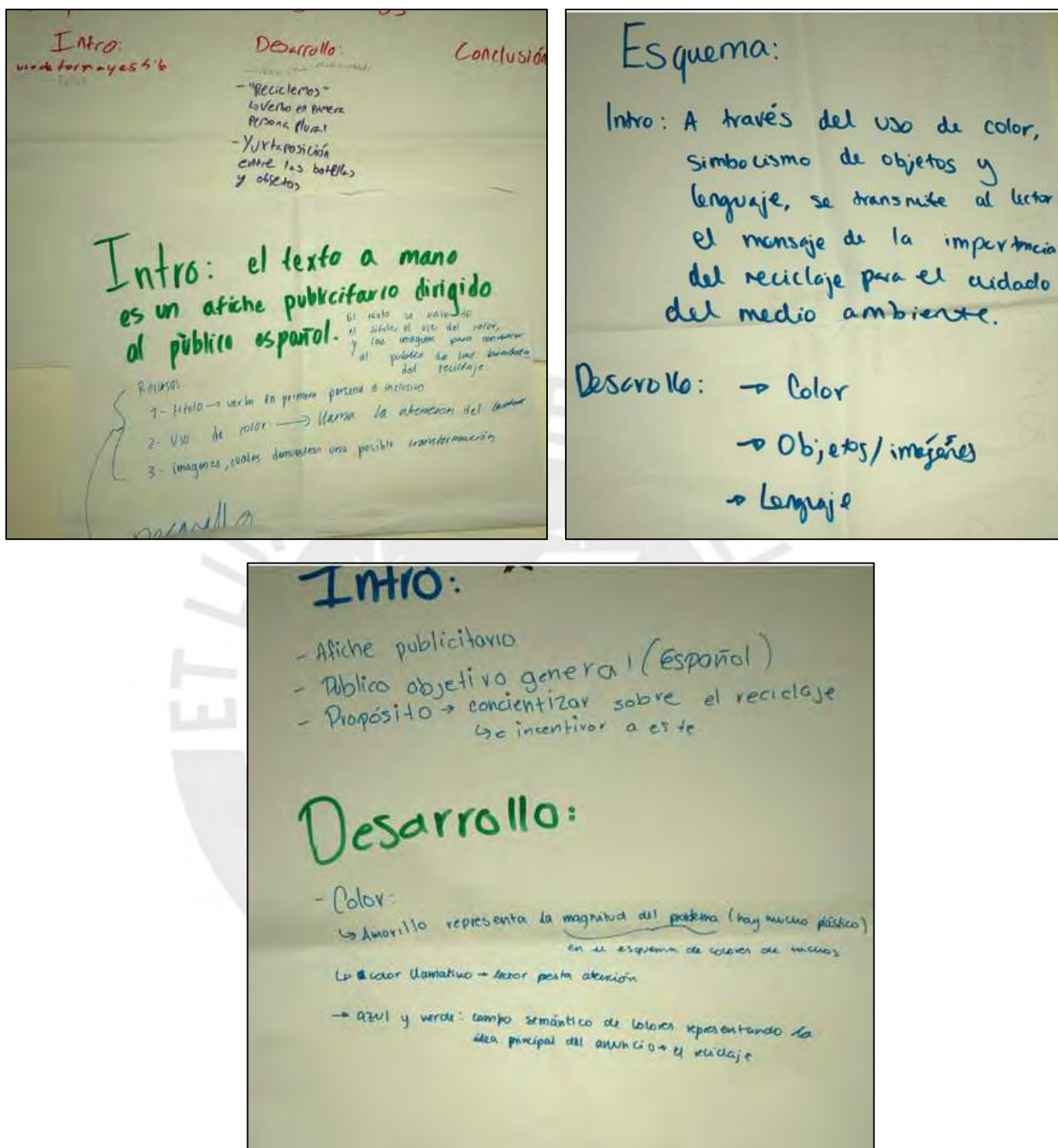


Fig. 28: Papelógrafos (foto mía de los papelógrafos)

Finalmente, los estudiantes redactan su respuesta a la pregunta, que se evalúa por competencias, según los descriptores que, como Jefe de Departamento, he adaptado de la prescripción proveniente del MINEDU (MINEDU, 2016) (ver ANEXO).

Como muestra del tipo de exámenes que nuestros estudiantes realizan al final de su carrera escolar, mostraré preguntas típicas de examen final del programa de Lengua y Literatura:

Escriba un análisis de **uno** de los textos siguientes. Incluya comentarios sobre el contexto, el destinatario, el propósito y los rasgos formales y estilísticos.

Texto 1

EL TIEMPO | BLOGS SUSCRIBIRSE | INICIAR SESIÓN

Las opiniones de los blogueros son de su estricta responsabilidad y no representan la opinión de este portal.

<p>CATEGORÍAS</p> <p>TODAS</p> <p>BOGOTÁ</p> <p>COLOMBIA</p> <p>CULTURA</p>	<h2>Natalia Gnecco Blog</h2>  <p>Opinión 23 de Abril de 2017</p> <p>SEGUIR ESTE BLOG</p>	<p>24 COMENTARIOS</p> <p>COMPARTIR POST</p> <p>1528</p> <p>f t p e</p>
---	--	--

¿Escribimos y hablamos mal?

Por: ngnacco

- Si Miguel de Cervantes Saavedra estuviera vivo seguramente sufriría de taquicardia cada vez que entrara a su muro del Facebook y se topara con todas las faltas ortográficas que desfilan por nuestra retina en esa eterna confusión que se apodera de los cibernautas al usar: a ver y haber; allá y haya; ¡Ay!, ahí y hay; hecho y echo; a y ha; has y haz; iba e iba; tuvo y tubo; cayó y calló; etc. etc. Es obvio que en la época del Hidalgo Don Quijote de la Mancha lo que había era tiempo para leer y adornar el lenguaje en cada una de las respuestas, algo que en la era digital pasó al olvido, pues hay que contestar a la velocidad de la luz, sin importar que se atropellen todas las normas gramaticales.
- 5
- Celebrar el Día del Idioma en momentos en que el español sufre tantos atentados, por su uso inadecuado, es verdaderamente una osadía. A las librerías colombianas no les cabe un libro más en su alacena, algo similar ocurre en las cajas de registro de los supermercados en donde ahora proliferan los libros de autosuperación. **Lo curioso es que cada vez menos personas leen libros o se dedican a ojear sinopsis mientras hacen una fila. En otras palabras, vivimos rodeados de libros en medio de una sociedad alienada por las redes sociales.**
- 10
- Recuerdo que hace años disfrutaba de esperar en una fila mientras leía "La risa remedio infalible"* con un par de historias más de la revista Selecciones. Hoy me atrevo a decir que el 99.9% de las personas que espera su turno para pagar por su compra está clavada en sus teléfonos inteligentes**, un fenómeno que se repite en los aeropuertos, en donde jóvenes y adultos esperan sus vuelos amarrados a sus tabletas, portátiles o celulares.
- 15
- Cada vez menos trastean con un libro, prefieren ver películas, videos musicales o chatear con un alfabeto en donde la letra K es protagonista, (k, kiero, kual, kizas, etc) hablar o escribir a medias, sin ortografía y sin redacción... ¡Eso es lo máximo ahora!
- 20
- Si bien escribir correctamente en español no es fácil, pues es un idioma rico en donde proliferan los sinónimos y antónimos, existen academias como la RAE que al menos nos hacen cavilar permanentemente sobre la inclusión o exclusión en el uso de extranjerismos (ya se puede agregar "tuit" en nuestro vocabulario, por ejemplo) o los cambios en la acentuación de las palabras, así nos den tantos dolores de cabeza. **Sin embargo, la fórmula para escribir bien en cualquier idioma no ha cambiado, no es ningún misterio, es simplemente leer contenidos de calidad**, pero por pura pereza mental, la mayoría de la gente prefiere navegar horas enteras en Facebook o Instagram, antes de leerse un buen libro.
- 25
- 30

Los atentados contra el español

Hablar sobre la evolución gramatical, literaria y demográfica del idioma español desde Cervantes a nuestros días

35 requeriría muchas horas de investigación, sin embargo, vale la pena acompañar mi corta reflexión de algunos expertos en la materia. La primera en abanderar la discusión es María Luisa Molano,

40 traductora e intérprete oficial, quien considera que el mayor atentado contra el idioma es no utilizarlo, por eso explica: “de esta manera se atenta con nuestras lenguas



45 del pueblo guajiro. Por lo tanto, utilicemos más el idioma. Cada vez que se tenga una opción de expresarse en un ámbito transnacional, empiece con el castellano. Luego, utilícelo bien. Es decir, empléelo de tal manera que se entienda y sea conciso, para eso sirven las reglas gramaticales y ortográficas”.

50 **María Luisa es enfática en distinguir entre las reglas y la ortografía: “las reglas ayudan a que nos comprendan con facilidad y rapidez.** La ortografía sirve para distinguir una cosa de otra: “savia” y “sabía” no son lo mismo, “la radio” y “el radio”, tampoco. Pongamos esas reglas a nuestro favor y comuniquémonos más.”

55 **Por su parte, Eduardo Páez Osorio, periodista y poeta, muestra su gran preocupación afirmando que nuestro lenguaje tanto hablado como escrito sigue en un proceso degenerativo y sin muchas esperanzas de mejorar, bajo la influencia de varios factores, entre ellos la arremetida de las nuevas tecnologías y la apropiación, por medio de ellas, de un lenguaje simplista y en demasía coloquial.**

Natalia Gnecco, <http://blogs.eltiempo.com> (2017) (adaptado)

“La risa remedio infalible”: una sección en la revista titulada *Selecciones*, versión en español de la revista estadounidense de contenido para toda la familia, *Reader's Digest*

- ¿Qué relación hay entre el título y el texto?
- ¿Qué elementos de estilo ayudan a comprender el tono de texto y la intención de la autora al escribirlo?

Escriba un análisis guiado del texto siguiente.

2. El texto siguiente es un artículo publicado en la edición digital del diario peruano *El Comercio* en septiembre de 2021.

Machu Picchu: la primera maravilla mundial que recicla todos sus desechos

La noticia es de impacto mundial. Por primera vez, una Maravilla del Mundo recibió la certificación Carbono Neutral, que se otorga al retirar de la atmósfera la misma cantidad de CO₂ que se ha emitido. Esto atraerá a un turismo más responsable con el medioambiente.

Luis Miranda

Lima 4 de septiembre 2021



Machu Picchu estuvo soleada y con una temperatura ideal. Como propiciando un día de particular alegría. Y es que este 2 de setiembre la ciudad sagrada de los incas se convirtió en la primera Maravilla del Mundo en obtener la certificación Carbono Neutral.

- 5 En medio de una fiesta y actos protocolares realizados en plena plaza principal de Machu Picchu Pueblo, Green Initiative entregó la certificación de destino Carbono Neutral, una condición que se otorga al retirar de la atmósfera la misma cantidad de CO₂ que se ha emitido.

- 10 De ahora en adelante el Perú podrá exhibir este logro que permitirá volver a poner la atención mundial en nuestro mayor atractivo turístico, además de captar un tipo de visitantes que valora los esfuerzos por combatir la contaminación, crear una cultura del reciclaje y reducir la huella de carbono.



“Estamos ante la nueva Revolución Natural, una era colaborativa. Este no es solo un ejemplo de gestión ambiental, es también un ejemplo de la nueva gestión para el mundo; cómo nos tenemos que unir todos para lograr este hito que es ser la primera maravilla Carbono Neutral”, indicó Jorge López-Dóriga, director global de Comunicaciones y Sostenibilidad de la multinacional de bebidas Grupo AJE.

Una de las acciones más importantes fue la implementación de dos Compactadoras de Residuos Plásticos para Machu Picchu Pueblo y el Camino Inca, cada una con capacidad de procesar 7 toneladas diarias de desechos de plástico. A esta donación siguió la implementación de la Planta de Biodiesel, que evita la llegada de 1,000 galones de residuos de aceite vegetal al río Vilcanota.

Otras iniciativas implementadas para el cuidado medioambiental por parte de los socios estratégicos son el Piroлизador de Residuos Orgánicos: Procesa basura orgánica a altas temperaturas para la obtención de biocarbón y evita la emisión de Gases de Efecto Invernadero (Metano y Dióxido de Carbono). El biocarbón generado es usado por la comunidad como abono y por el Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas en sus tareas de reforestación del santuario. Finalmente, la Trituradora de vidrio, que produce arena a partir de vidrio triturado para así reducir la erosión que pone en peligro la integridad de Machu Picchu Pueblo.

“Hemos trabajado en la gestión integral de residuos sólidos, siendo el primer distrito en realizar el manejo de vidrios, la valorización de residuos orgánicos mediante la compactación de envases de plástico y la gestión de aceites usados” señaló el alcalde de Machu Picchu Darwin Baca.

La entrega de la Certificación Carbono Neutral busca reducir las emisiones de carbono en un 45 % hacia el año 2030, y alcanzar las emisiones netas cero (carbono neutralidad) para el año 2050, conforme los lineamientos del Acuerdo de París.



– ¿De qué manera influye el tono del artículo en la experiencia del lector?

Fig. 29: Papel 1 (foto mía del examen)

5. ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA REDACCIÓN ACADÉMICA

Como parte de la formación integral de los estudiantes, en los últimos años, desarrollamos las habilidades de investigación y de redacción académica, mediante productos de mayor extensión, pasando de los ensayos más breves a textos monográficos de más largo aliento.

Debido a que algunos estudiantes optan por culminar su carrera escolar en quinto de secundaria (sin continuar los estudios de IBD), desarrollamos monografías de temas de actualidad, con el propósito de prepararlos en la investigación académica:

5.1. MONOGRAFÍAS EN QUINTO AÑO DE SECUNDARIA

El curso de ‘Metodología de la investigación’ con las características siguientes:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN – *Head of Spanish* - Aldo Ventura

El curso de Metodología de la Investigación del Programa Nacional supone adquirir la disciplina metodológica de la investigación académica, a través de la producción de monografía(s) en la(s) que se utilice un orden claro de *Tema - Problema - Hipótesis - Objetivos – Esquema*, sobre asuntos diversos que pueden incluir aspectos de la comunicación en general, el análisis literario o cualquier otro tema que los docentes consideren apropiados para investigar.

Los estudiantes desarrollarán habilidades de investigación, explorando las posibles fuentes de información, buscando discernir la calidad de los datos y del sustento argumental para demostrar (o descartar) las tesis planteadas en el proceso de desarrollo de su propuesta sobre el tema estudiado.

INVESTIGACIÓN

Seleccionar el tema y definir el problema de investigación: Comprender los problemas epistemológicos y del ámbito de tratamiento del tema seleccionado, así como definir el problema de investigación y la tesis a demostrar.

Búsqueda y selección de la información: Buscar (y discernir) las mejores fuentes de información sobre el tema propuesto, superando la mera búsqueda de Internet, explorando los contextos culturales, históricos, científicos, filosóficos, etc., en la exploración de recursos bibliotecarios de diversas instituciones de prestigio, búsquedas acotadas por criterios específicos y aprender a manejar el trabajo colaborativo y recopilación de la mejor información, sin incurrir en faltas a la honestidad académica.

Lectura Comprensiva: Desarrollar la capacidad de comprender textos de diversa procedencia y tipología, percibiendo la información explícita e implícita recogida en ellos, así como la intención, motivación y recursos de los que se vale el emisor para extraer aquello que sea relevante en el contexto en el que se desarrolla.

Escribir (Redacción): Redactar de forma gradual (tema, tesis, esquema, información relevante, capítulos específicos, etc.) una monografía, que será presentada oralmente, en una sustentación final, luego de la presentación de los productos parciales, con una correcta ortografía, un vocabulario variado y el uso normativo correspondiente al registro formal y académico.

EVALUACIÓN

Se tomarán en cuenta tanto los diferentes productos escritos parciales del trabajo de investigación (realizados a lo largo del año) como el resultado final. Por otro lado, parte importante de la evaluación corresponderá a la sustentación oral de los productos parciales, así como del resultado final de la monografía.

A los estudiantes se les orienta sobre el formato y detalles generales, de forma que se familiaricen con los formatos que encontrarán en el ámbito académico. A continuación, presento un breve material de este tipo de orientación formal:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: Formalidades de la Monografía

En este material, encontrarás las formalidades de la Monografía extendida. Revisalas y aplícalas al trabajo que vienes realizando. En primer lugar, debe tener un título claro:

Título → **Formalidades de la monografía**

Por otro lado, según las normas APA, un trabajo de investigación debe tener las siguientes características:

Formalidades generales ← Subtítulo primer nivel
Cómo citar al interior de un párrafo: ← Subtítulo segundo

Para fragmentos que se extraen literalmente de un libro, PDF u otro documento. Si tienen menos de 40 palabras, estas citas se insertan en el texto empleando comillas. Al finalizar, escribe entre paréntesis los datos bibliográficos. (Apellido, año, página)

Es importante notar que los individuos que han experimentado maltrato es sus hogares trasladen estas conductas en sus relaciones sociales posteriores, como se puede observar en el caso del Esclavo, quien demostró la misma impavidez de la relación con su padre con sus compañeros de clase. "Y, de pronto, la habitación estaba llena de una voz tronante y de un vocabulario que nunca había oído. Tuvo miedo y dejó de pensar." (Vargas Llosa, 1962, p. 102)

Si te basas en el texto, primero haces mención al autor, luego se coloca la cita empleando las palabras de conexión: según, afirmó, describió, etc. Finalmente, se coloca entre paréntesis el número de página.

Según Vargas Llosa (1997) "Este es el libro que más sorpresas me ha deparado y gracias al cual comencé a sentir que se hacía realidad el sueño que alentaba desde el pantalón corto: llegar a ser algún día escritor."(p.9)

Las citas textuales fuera del párrafo:

Si las citas textuales tienen más de 40 palabras, estas deben colocarse fuera del texto. Se escriben sin emplear comillas. Luego, se les debe colocar una sangría de 1 centímetro, se les debe quitar el interlineado (se usa el simple) y se debe reducir el tamaño de letra en un punto. Por otro lado, a la cita textual se le debe eliminar el justificado (emplear alineado a la izquierda):

En América, se buscó enseñar a los hijos de los agricultores una serie de habilidades básicas que se requerían en la era industrial. Estas se orientaban a simular la fábrica. Así, aspiraban que los estudiantes se acostumbraran a trabajar bajo un techo y que obedecieran a un jefe. Una escena de la serie televisiva La familia Ingalls podría recrear dicha simulación.

Las escuelas se dieron como una forma de empoderar la participación en la democracia, y de dar oportunidades a los jóvenes, sobre todo. Antes de eso, las escuelas basadas en un salón de clases eran raras de verse y muy caras. (Schechter, 2009, p.6)

La cita parafraseada:

En caso de querer parafrasear o explicar con nuestras palabras lo que dijo un autor, debemos redactar nuestra idea para luego colocar el apellido del autor y el año de publicación.

Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal y como fueron sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1998)

¿Cómo colocar la cita que se extrae de un PDF?

Para escribir la bibliografía de una cita que se extrae de un PDF, al no tener número de página, se coloca el número de párrafo.

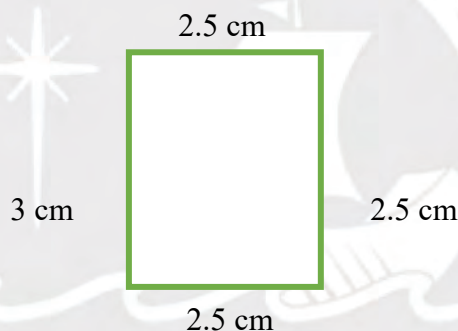
Esta circunstancia hace que los menores educados en casa presenten comportamientos bastante distintos a los de los niños escolarizados (externamente se parecen, pero hay algo que los diferencia esencialmente y ese algo tiene que ver con los modelos de socialización diferentes en los que crecieron). (Párrafo 4 – recuperado de: <http://encina.pntic.mec.es/jcac0007/conclusiones.htm>)

LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Una pregunta de investigación es el cuestionamiento alrededor del cual se conducirá un proceso de investigación. Debe ser concreta, clara, precisa, viable, relevante y pertinente. Empieza con una pregunta indagatoria: *qué, cómo será, cuál será, de qué manera, en qué medida, qué diferencia existe, qué relación existe*, etc. Es importante porque:

- Indica con claridad qué información ha de obtener el investigador para resolver el problema.
- Orienta hacia la respuesta que se busca con la investigación.

CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LA PRESENTACIÓN



- Tipo de letra: usaremos arial 11. Interlineado 1.5 (simple si es cita de más de 40 palabras).
- Tomar en cuenta el formato presentado para los títulos y subtítulos.
- Iniciar cada capítulo en una página nueva.

Entregarás la monografía con una carátula estandarizada:

La carátula estandarizada de Markham College incluye el logo del colegio en la parte superior. Los campos de texto son:

- Título de la monografía
- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN
- Curso: Metodología
- Nombre del estudiante:
- Fecha de entrega:
- Número de páginas:

En la parte inferior, se indica: MONOGRAFÍAS EXTENDIDAS EN SEXTO DE SECUNDARIA (BIO)

Fig. 30: Características formales de la monografía (foto mía del PPT)

5.2 MONOGRAFÍAS EXTENDIDAS EN SEXTO DE SECUNDARIA (IBD)

Los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, en sexto de secundaria (en el que alcanzan el grado más alto de su formación escolar), deben presentar una monografía extendida (ME) de aproximadamente 4000 palabras.

Como corolario de esta exposición de mi práctica docente de los últimos 30 años, así como la dirección del Departamento de Castellano de estas dos últimas décadas, me permito presentar un fragmento de la ME de un estudiante quien fuera mi alumno en primero de secundaria (y cuyo trabajo de descripción cité anteriormente en este trabajo. Ver página 38).

Este año, uno de los profesores del Departamento de Castellano que dirijo me compartió la ME de este estudiante, debido a su calidad y precisión. Presento aquí un fragmento de la monografía, pues la entiendo como un logro pedagógico, desarrollado a lo largo de los años, de todo el equipo de docentes que dirijo. He considerado pertinente compartirlo, con la satisfacción de haber contribuido en la formación académica de este estudiante y con la humildad de saber que es un logro colegiado del grupo de docentes que me honro en presidir.

Este fragmento permite evidenciar de manera muy concreta cómo se materializan, en los productos reales de los estudiantes, los ideales pedagógicos y comunicativos expuestos a lo largo de este trabajo acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las características del lenguaje humano, así como de los conceptos abstractos de la lingüística (gramaticales, pragmáticos, semánticos y semióticos). Además, muestra cómo la plena comprensión de estos conceptos ayuda a los estudiantes en el análisis de los actos comunicativos de otros, así como en su propia producción.

En estos productos de investigación, los estudiantes transforman y manejan la información, con reflexiones propias, profundas y pertinentes sobre el lenguaje cotidiano, así como analizan y valoran el lenguaje literario o artístico. Cito, pues, el fragmento de la monografía extendida de literatura, Categoría 1, del estudiante Marcelo Barbosa (quien gentilmente ha dado su explícito consentimiento para que lo haga):

TÍTULO DEL TRABAJO: “La nona como reflejo de la sociedad de su tiempo”

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿De qué manera se representa a la sociedad argentina a través de *La nona*, de Roberto Cossa?

3.2. Intervenciones de la Nona

Por otra parte, las particularidades lingüísticas en las intervenciones de la Nona poseen un gran valor simbólico en la configuración del personaje. La Nona se comunica a través de un lenguaje entorpecido por el cocoliche, el habla castellana con diversos dialectos italianos. Esta característica revela la descendencia italiana de la familia Spadone, señalando al género teatral del grotesco criollo al que Cossa recurre en su producción. El grotesco criollo se centra en la adaptación accidentada que experimentaron los inmigrantes europeos, constituidos principalmente por italianos. La esperanza que tenía el sector migratorio en su búsqueda de la prosperidad fue aplacada por “el fracaso, la corrupción, la humillación y la disolución familiar, generalmente causadas por dificultades financieras” (Strichartz, 2018, p.204) en una larga cadena de crisis políticas. De la misma manera, el clan Spadone sucumbe ante los mismos infortunios, retratando el lugar en la sociedad al cual fueron desplazados por su condición de inmigrantes. Al sumergirnos en las profundidades del microcosmos, podríamos interpretar el papel opresivo que desempeña la Nona como una venganza retroactiva contra los períodos de opresión que perduró en su calidad migratoria.

Asimismo, la mezcla lingüística entre el español y el italiano que presentan los diálogos de la Nona actúan como una barrera de la comunicación. La alteración sintáctica y el uso de palabras de un dialecto cocolichesco en las intervenciones de la anciana retratan su dificultad para expresarse, y más aún, comprender el intento comunicativo del resto de los personajes. Por ejemplo, en la farsa del matrimonio con Don Francisco, la incomunicación que suscita el personaje se hace evidente:

FRANCISCO: ¿De qué se acuerda?

NONA: Catanzaro... Bon vin.

FRANCISCO: Vino. ¿Tiene viñedos?

NONA: La pasta.

FRANCISCO: Fábrica de pasta (Cossa, 2016, p.60)

Mientras que la Nona recuerda su experiencia culinaria en el pueblo de ‘Catanzaro’, Don Francisco construye una interpretación que se alinea con su interesado matrimonio: cobrar una herencia inexistente. Por lo tanto, en la incomunicación entre los personajes se crea una ironía dramática, la cual agrega un tono humorístico a la escena y deja entrever los claroscuros en las motivaciones de los personajes que la rodean.

Adicionalmente, el diálogo de la Nona es utilizado por Cossa para generar una creciente tensión y presagiar la llegada de los diversos infortunios. La aparición del personaje en escena y el inicio de su diálogo anuncian la continuidad de la opresión doméstica y el porvenir de las demandas alimenticias, las cuales constituyen una ritualización de lo absurdo en el acto de engullir. Si bien Álvarez (2012) interpreta las intervenciones del personaje como “una especie de reloj que marcaría uno de los “tempos” (p.87) es importante resaltar los signos paralingüísticos que forman parte de su expresión. Cada vez que la Nona se sienta en la mesa o “agita la bolsita de pochoclo vacía” (Cossa, 2016, p.7) se transmiten sentimientos de ansiedad alrededor del acto de comer, sensaciones que se infiltran en el resto de los personajes y en la recepción del público.

Cuando consideramos esta barrera comunicativa junto con el autismo de la Nona en torno a la comida, es evidente para el lector que el personaje solo admite un diálogo unilateral. La Nona es únicamente capaz de expresar la constante “fame” que la acosa y es incapaz de proveer algún tipo de retroalimentación ante cualquier estímulo, especialmente cuando se trata de uno verbal. Por ende, la precariedad discursiva del personaje le sirve como un escudo ante cualquier tipo de argumentación racional acerca de la problemática de su existencia. Refiriéndonos al valor metonímico del personaje en su representación de la dictadura, el rasgo de la incomunicación podría ilustrar el carácter de un gobierno incapaz de establecer un diálogo con la voz del pueblo, al que vigorosamente censura. En dicha coyuntura, Cossa también forma parte de la sociedad silenciada, por lo que la misma producción de la obra coquetea con el desafío de romper la barrera comunicativa en contra de la libertad de expresión.

(Fragmento) (Barbosa Servat, 2023)



6. CONCLUSIONES

El sentido del trabajo profesional realizado se puede resumir en que “*enseñar* es, en buena medida, *aprender*”. Empecé mi carrera docente con mucho que decir y dar, llegaba de la universidad como docente versado en temas de lingüística hispánica, general y aplicada, pero la interacción con los estudiantes me ha permitido también crecer como profesional en el entendimiento no solo de los conceptos abstractos de la lingüística, sino de cómo se manifiestan en las personas reales con quienes he compartido la dupla enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de los años, he podido reflexionar, junto con mis estudiantes, sobre el conocimiento teórico, histórico y crítico que se puede tener del lenguaje humano y de las lenguas como sistemas, pero sobre todo en los usos sociales de las mismas y sus implicancias en nuestra vida diaria. Hablar es ejercer el uso del sistema, pero callar y escuchar también lo es en gran medida. Aprender de esas dos caras de la moneda es parte fundamental de ser un lingüista (y un hablante) competente.

Por otro lado, trabajar con docentes de diversas procedencias, compartir apoyando a colegas de los COAR de provincia, recibir estudiantes de otras latitudes, nacionales y extranjeros, compartir viajes, talleres y experiencias de ayuda social con estudiantes de diversos colegios nacionales y privados me han permitido aterrizar la teoría del lenguaje y relacionarla verdaderamente con la diversidad de nuestro país.

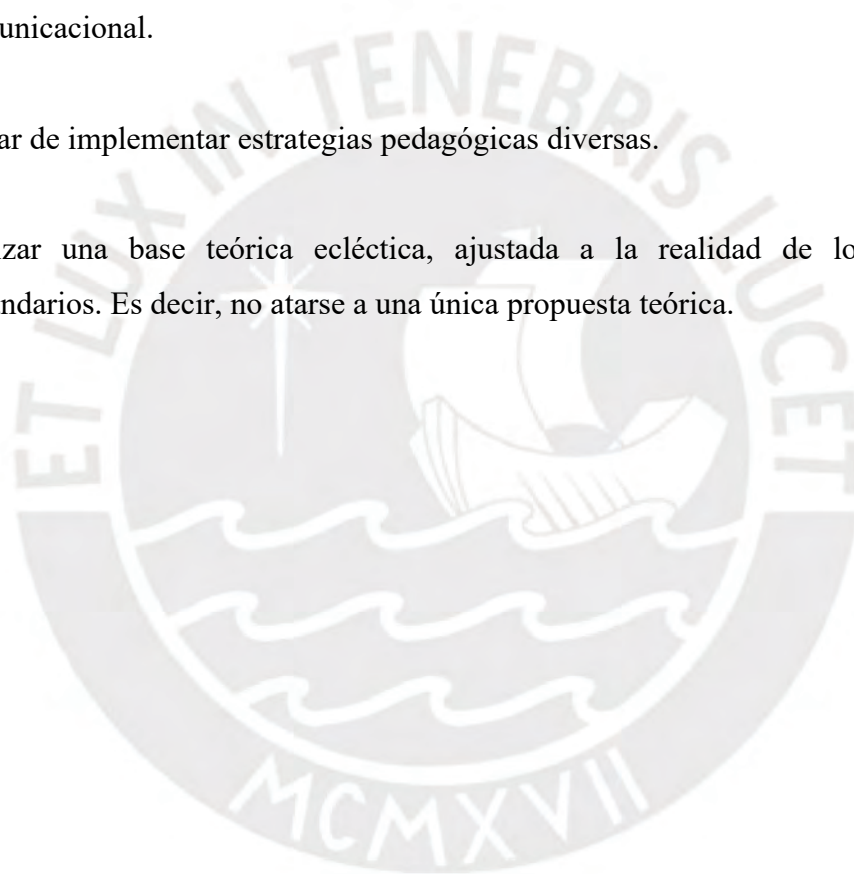
Al desarrollar este trabajo de suficiencia profesional, he realizado un recuento de tres décadas de ejercicio de la profesión de lingüista como docente de secundaria, tiempo en el cual he enseñado y he aprendido sobre la complejidad de la comunicación humana y del por qué me atrajo siempre su misterio.

Espero haber demostrado que he cumplido con el perfil de egresado. A saber, que he logrado un cabal desempeño como docente especializado en temas de lingüística hispánica, general y aplicada, que he demostrado un conocimiento teórico, histórico y crítico sobre la lengua como sistema y sobre los usos sociales de esta (a la vez que práctico también) y que existe evidencia de mi capacidad para desarrollar investigaciones o propuestas tanto sobre teoría del lenguaje, así como sobre las manifestaciones multiculturales y plurilingüísticas (especialmente sobre el español hablado en el Perú, y las lenguas amazónicas y andinas).

7. RECOMENDACIONES

A manera de recomendaciones para quienes trabajen (o estén interesados) en la enseñanza del lenguaje, la comunicación, la investigación y la redacción en secundaria, podría proponer los siguientes puntos que se desprenden de mi experiencia:

- a. Abordar la enseñanza de estas materias, acudiendo a los conceptos lingüísticos de gramática, pragmática, semántica y semiótica.
- b. Buscar realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un enfoque comunicacional.
- c. Tratar de implementar estrategias pedagógicas diversas.
- d. Utilizar una base teórica ecléctica, ajustada a la realidad de los estudiantes secundarios. Es decir, no atarse a una única propuesta teórica.



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, John Langshaw

1962 *How to do things with words (Cómo hacer cosas con palabras)*. Buenos Aires: Paidós.

Barbosa Servat, Marcelo

2023 “*La nona como reflejo de la sociedad de su tiempo*”. *Monografía de Literatura - BI*. Lima: IBO.

Brinker, Klaus, y Sager, Sven

1996 *Linguistische gesprächsanalyse (Análisis de conversaciones lingüísticas)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Carston, Robbin

2002 *Thoughts and utterances: The pragmatics of explicit communication (Pensamientos y expresiones: la pragmática de la comunicación explícita)*. Oxford: Willey-Blackbell.

Cassany, Daniel

1995 *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Deppermann, Arnulf

1999 *Gespräche analysieren. Eine einföhrung in konversationsanalytische methoden (Analizar conversaciones. Una introducción a los métodos de análisis de conversaciones)*. Opladen: Leske + Budrich.

Dik, Simon C.

1989 *The theory of functional grammar (Part I: the structure of the clause) (Teoría de gramática funcional (Parte I: La estructura de la cláusula))*. Dordrecht: Foris.

1997 *The theory of functional grammar (Part II: complex and derived constructions) (Teoría de gramática funcional (Parte II: construcciones complejas y derivadas))*. Berlin: Gruyter.

Escandell Vidal, María Victoria

2014 *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.

García Velasco, Daniel

2003 *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik (1 ed.)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Grijelmo, Alex

2006 *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.

2012 *La información del silencio. Cómo de mente contando hechos verdaderos*. Madrid: Taurus.

Helguero, Lorenzo

1993 *Boletos*. Lima: Ediciones Pederal.

Hengeveld, Kees y Mackenzie, J. Lachlan.

2012, mayo 8 “La gramática discursivo-funcional”. *Moenia*, 17, 5-45.

Henne, Helmut y Rehbock, Helmut

1882 *Einführung in die Gesprächsanalyse (Introducción al análisis de conversaciones)*.
Berlín; Nueva York: De Gruyter.

Heritage, John

1985 *A change-of-state token and aspects of its sequential placement (Identificación de un cambio de estado y aspectos de su lugar secuencial)*. En Heritage, John y Atkinson, J. Maxwell, *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis (Estructuras de acción social: estudios de análisis de la conversación)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 299 - 345.

IBO

2019 *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura*. (O. d. IBO, Ed.) Tomado de ibo.org/es.

2019 *Guía de Lengua A: Literatura*. (O. d. IBO, Ed.) Tomado de ibo.org/es.

Lara, Luis Fernando

2001 *Ensayos de teoría semántica: lengua natural y lenguajes científicos* (1 ed.). México: El Colegio de México.

MINEDU

2016 *Currículo Nacional*. Lima: MINEDU

Ministerio de Cultura

2023 “10 cosas que debes saber sobre las lenguas indígenas peruanas y sus hablantes”.

Tomado de Perú Ministerio de Cultura:

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/10cosasquedebessabersobrelaslenguasindigenasperuanasysushabitantes.pdf>

Murakami, Haruki

2008 *Kafka en la orilla*. Barcelona: Tusquets.

Ochoa Sierra, Luis

2011 “La Gramática Funcional de Dik”. *Revista Folios*(34), 103-112.

Pérez, Jorge

2004 *Los Castellanos del Perú*. Lima: PROEDUCA.

RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española

2000 *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (19 ed.). Madrid: Espasa Calpe S. A.

2010 *Nueva gramática de la lengua española MANUAL*. Madrid: Espasa Libros S. L.

2023 *Diccionario de la lengua española*: <https://dle.rae.es/>

Raymond, Chase Wesley y Olgún, Luis Manuel

2022 *Análisis de la Conversación fundamentos, metodología y alcances*. Londres, Nueva York: Routledge.

Sacks, Harvey

1995 *Lectures on conversation (Lecciones sobre la conversación)*. Malden, Oxford: Blackbell.

Santillana

1996 *Lenguaje siglo XXI 6*. Lima: Santillana.

2002 *Voces I Comunicación*. Lima: Santillana.

Schegloff, Emanuel

2007 *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I (Organización de secuencias en interacción. Introducción al análisis de la conversación I)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scott-Phillips, Thom

2015 *Speaking Our Minds: Why human communication is different, and how language evolved to make it special (Hablando nuestras mentes: ¿por qué la comunicación humana es diferente y cómo evolucionó para hacerse especial?)*. Londres: Red Globe Press.

Searle, John R.

1969 *Speech Acts (Actos de habla)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sperber, Dan y Wilson, Deidre

1995 [1986] *Relevance: Communication and cognition (Relevancia: Comunicación y cognición)* (2 ed.). Oxford, Inglaterra: Blackwell & Cambridge.

UCLES

2019 *Syllabus Cambridge ICSE™ Literature (Spanish) 0488 (Guía de Literatura IGCSE 0488)*. Cambridge. Tomado de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/568948-2022-2023-syllabus.pdf>

2019 *Syllabus Cambridge IGCSE™ Español como Primera Lengua 0502*. Cambridge. Tomado de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/576097-2022-2024-syllabus-spanish-version-.pdf>

2019 *Syllabus Cambridge IGCSE™ Spanish 0530 (Guía de Lengua IGCSE 0530)*. Cambridge. Tomado de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/576097-2022-2024-syllabus-spanish-version-.pdf>

Van Dijk, Teun A

1980 *Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

Vargas Llosa, Mario

2010 [1962] *La ciudad y los perros*. Lima: Alfaguara.

2001 [1967] *Los cachorros*. Lima: Peisa.

Weigand, Herbert Ernst

1994 *Zur unterscheidung von semantischen und enzyklopädischen daten in fachwörterbüchern (Sobre la distinción entre datos semánticos y enciclopédicos en los diccionarios especializados)*. Tübingen: Niemeyer.

Wikipedia

2023 *Sintaxis*: <https://es.wikipedia.org/wiki/Sintaxis>. Recuperado en octubre 11 de 2023

Wilkinson, Sue y Kitzinger, Celia

2008 *Conversation Analysis (Análisis de la conversación)*. En C. Willig, & W. Stainton-Rogers, *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology (Manual Sage de la investigación cualitativa en psicología)* (pp. 54-72). Londres: Sage.

Wittgenstein, Ludwig.

2021 *Investigaciones filosóficas* (2 ed.). Madrid: Editorial Trotta.



ANEXO

Es importante hacer notar que los cuadros y especificaciones mostrados a continuación, los he realizado con el propósito de precisar la evaluación de los estudiantes a lo largo de secundaria, teniendo en cuenta los ciclos de aprendizaje, de acuerdo con las competencias (hablar, leer, escribir, analizar o valorar el lenguaje artístico y crear textos artísticos o literarios, según lo establece el MINEDU.

En los casos de ciclos que suponen más de un año académico, los colores resaltados muestran las habilidades que se van añadiendo a medida que se avanza en el ciclo respectivo y, por otro lado, la nomenclatura refiere al nivel y año de estudios. Así P6 corresponde a ‘Sexto de Primaria’ (que en nuestro colegio se lleva a cabo junto con los de Secundaria), mientras que S1 refiere a ‘Primero de secundaria’ (y sucesivamente para el resto de secundaria).

DESCRIPTORES y RÚBRICAS PARA LAS COMPETENCIAS (MINEDU, 2016)

P6 LENGUA Y LITERATURA - CICLO V (Nivel 5)

7. Se comunica oralmente en su lengua materna (Nivel 5)

- A. **Infiere** tema, propósito, datos explícitos e **interpreta** las intenciones e ironías. **Reflexiona y evalúa** los textos escuchados.
- B. **Interactúa apropiadamente**, haciendo preguntas y contribuciones relevantes que responden a ideas y puntos de vista de otros.
- C. **Adecua su expresión**, según el contexto, formal o informal. Usa recursos no verbales y para verbales.
- D. **Organiza su discurso**, usa referentes, conectores y un vocabulario variado y pertinente.

8. Lee diversos tipos de textos escritos (Nivel 5)

- A. **Lee** diversos tipos de textos, con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. **Obtiene información** e integra datos. **Realiza inferencias** locales a partir de información explícita e implícita.
- B. **Interpreta el texto** considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global.
- C. **Reflexiona** sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. **Evalúa** el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y su efecto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.

9. Escribe diversos tipos de textos (Nivel 5)

- A. **Adecua su texto** al destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias.
- B. **Organiza y desarrolla lógicamente las ideas** en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y referentes; emplea vocabulario variado.
- C. **Aclara y da sentido a su texto**, utilizando recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos.
- D. **Reflexiona y evalúa** de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar o reforzar sentidos y producir efectos en el lector según la situación comunicativa.

ESQUEMA PARA P6

GRADO	COMPETENCIAS	DESCRIPTORES DESAGREGADOS PARA RÚBRICAS	CURSOS
P6 (ciclo V)	7. Se comunica oralmente en su lengua materna	A. CAPTA/ EVALÚA INFORMACIÓN	CASTELLANO (LENGUA Y LITERATURA)
		B. USA INFORMACIÓN E INTERACTÚA	
		C. ADECUA SU EXPRESIÓN	
		D. ORGANIZA SU DISCURSO	
	8. Lee diversos tipos de textos escritos	A. LEE/ OBTIENE INFORMACIÓN	
		B. INTERPRETA EL TEXTO	
		C. REFLEXIONA Y EVALÚA	
	9. Escribe reflexivamente diversos tipos de textos	A. ADECUA SU TEXTO	
		B. ORGANIZA LAS IDEAS	
		C. CORRIGE/ ACLARA SUS TEXTOS	
		D. PRODUCE EFECTOS EN EL LECTOR	

S1-S2 LENGUA Y LITERATURA – Ciclo VI (Nivel 6)

7. Se comunica oralmente en su lengua materna (Nivel 6)
- Infiere** tema, propósito, datos explícitos e **implícitos** e **interpreta** las intenciones, ironías y **sesgos**. **Reflexiona y evalúa la fiabilidad de** los textos escuchados.
 - Interactúa apropiadamente**. Hace preguntas y **utiliza las respuestas escuchadas** para desarrollar sus ideas y sus contribuciones, **tomando en cuenta los puntos de vista de otros**.
 - Adecua su expresión**, según el contexto, formal o informal. **Enfatiza significados a través de** recursos no verbales y para verbales.
 - Organiza su discurso**, usa referentes, conectores y un vocabulario variado y pertinente.
8. Lee diversos tipos de textos escritos (Nivel 6)
- Lee diversos tipos de textos **con estructuras complejas** y vocabulario variado. **Obtiene información e integra información contrapuesta**. **Realiza inferencias** locales a partir de información explícita e implícita.
 - Interpreta el texto** considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, **valiéndose de otros textos**.
 - Reflexiona sobre formas y contenidos** del texto a partir de su conocimiento y experiencia. **Evalúa** el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y su efecto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.
9. Escribe diversos tipos de textos (Nivel 6)
- Adecua su texto** al destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias.
 - Organiza y desarrolla lógicamente las ideas** en torno a un tema y las estructura en párrafos **y subtítulos de acuerdo con algunos géneros discursivos**. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado **de varios** tipos de conectores y referentes; emplea vocabulario variado.
 - Aclara y da sentido a su texto**, utilizando recursos ortográficos **y textuales** para separar **y aclarar** expresiones, ideas y párrafos, **así como diferenciar el significado de las palabras**.
 - Reflexiona y evalúa** de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o **sugerir** sentidos y producir **diversos** efectos en el lector según la situación comunicativa.

ESQUEMA PARA S1-S2

GRADOS	COMPETENCIAS	DESCRIPTORES DESAGREGADOS PARA RÚBRICAS	CURSOS
S1-S2 (ciclo VI)	7. Se comunica oralmente en su lengua materna	A. CAPTA/ EVALÚA INFORMACIÓN	CASTELLANO (LENGUA Y LITERATURA)
		B. USA INFORMACIÓN E INTERACTÚA	
		C. ADECUA SU EXPRESIÓN	
		D. ORGANIZA SU DISCURSO	
	8. Lee diversos tipos de textos escritos	A. LEE/ OBTIENE INFORMACIÓN	
		B. INTERPRETA EL TEXTO	
		C. REFLEXIONA Y EVALÚA	
	9. Escribe reflexivamente diversos tipos de textos	A. ADECUA SU TEXTO	
		B. ORGANIZA LAS IDEAS	
		C. CORRIGE/ ACLARA SUS TEXTOS	
		D. PRODUCE EFECTOS EN EL LECTOR	

S3-5N/5B - LENGUA - **Ciclo VII & Ciclo VIII / (Nivel 7) y (Nivel 8)**

7. **Se comunica oralmente en su lengua materna (Niveles 7 & 8)**
- Infiere** tema, propósito, datos explícitos e **implícitos** e **interpreta** las intenciones, ironías y las relaciones de poder **a partir de las inferencias realizadas** en los discursos **con sesgos, falacias y ambigüedades. Reflexiona y evalúa la fiabilidad y la validez de la información de** los textos escuchados y su efecto en los interlocutores para desarrollar sus ideas y contribuciones, **tomando en cuenta los puntos de vista de otros.**
 - Interactúa apropiadamente.** Hace **contribuciones relevantes** **utiliza las respuestas escuchadas** para desarrollar sus ideas y sus contribuciones, **tomando en cuenta los puntos de vista,** **articula y sintetiza las intervenciones de una variedad de discursos** y **evalúa las ideas de los otros para contra argumentar, eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.**
 - Adecua su expresión (su estilo),** a situaciones comunicativas formales e informales y **a los géneros discursivos orales en que participa. Enfatiza o matiza significados a través de** recursos no verbales y para verbales.
 - Organiza su discurso,** usa referentes, conectores, **diversos recursos cohesivos** y un vocabulario variado, pertinente y **preciso. Incorpora un vocabulario especializado.**
8. **Lee diversos tipos de textos escritos (Niveles 7 & 8)**
- Lee** diversos tipos de textos **con estructuras complejas,** **principalmente de naturaleza analítica y reflexiva,** vocabulario variado y **especializado. Obtiene información e Integra información contrapuesta y ambigua. Realiza inferencias** locales a partir de información explícita e implícita.
 - Interpreta y reinterpreta** el texto, **a partir del análisis de énfasis y matices intencionados,** considerando información relevante, complementaria y de detalle para construir su sentido global, **valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos.**
 - Reflexiona sobre formas y contenidos** del texto a partir de su conocimiento y experiencia. **y asume una posición sobre las relaciones de poder que el texto presenta. Evalúa** el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de los recursos textuales y **las estrategias discursivas. Explica** su efecto en el lector, **así como la influencia de los valores y posturas del autor** a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural **en el que el texto fue escrito.**
9. **Escribe diversos tipos de textos (Niveles 7 & 8)**
- Adecúa su texto** al destinatario, propósito, el registro y **el estilo,** a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias y **divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural.**
 - Organiza y desarrolla lógicamente las ideas** en torno a un tema y las estructura en párrafos, **capítulos o apartados,** **considerando estructuras sintácticas y subtítulos de acuerdo con algunos géneros discursivos.** Establece relaciones entre ideas a través del uso **preciso** de diversos **recursos cohesivos** (conectores y referentes); emplea vocabulario variado, **especializado y preciso.**
 - Aclara y da sentido a su texto,** utilizando una **variedad** recursos ortográficos y **textuales** para separar y **aclarar** expresiones, ideas y párrafos, **así como diferenciar el significado de las palabras.**
 - Reflexiona y evalúa** de manera permanente **la validez de la información,** **el uso de estructuras sintácticas con fines comunicativos,** la coherencia y cohesión de las ideas y el **estilo** en el texto que escribe. **Controla el lenguaje,** **analizando críticamente diversas posturas, y posicionar ideas para contra argumentar,** reforzar, **matizar** o **sugerir** sentidos y producir **diversos** efectos en el lector según la situación comunicativa.

S3-5N/5B - LITERATURA - Ciclo VII & **Ciclo VIII** (Niveles 7 y **8**)

51. **Aprécia de manera crítica manifestaciones literarias** (Niveles 7 & **8**)

- A. **Investiga/analiza** las características de las manifestaciones literarias, así como el impacto de los medios de comunicación, los cambios sociales y etnológicos en las manifestaciones literarias contemporáneas y **las interrelaciones entre ellas y otros campos del conocimiento**. **Compara** las funciones que ha cumplido la literatura en **variados contextos** sociales, culturales e históricos. **Integra/sintetiza** la información recogida y **describe** cómo un texto literario nos reta a interpretar ideas y significados. **Comprende** las **diversas reacciones** que se producen en los lectores y que existen diferentes maneras de interpretarlas, según los referentes socioculturales.
- B. **Aprécia de manera crítica manifestaciones literarias** al interpretar los códigos, principios y elementos del lenguaje literario, al exponerse a textos diversos que amplíen sus parámetros valorativos y lo vinculen a referentes culturales de su comunidad y de otros contextos. **Reconoce la función comunicativa y los códigos del lenguaje literario** de diversas épocas y lugares. **Evalúa la eficacia y la pertinencia de manifestaciones literarias** y del uso de las **técnicas literarias**, en comparación con la intención de la obra y/o de otras obras y/o autores (**interpreta las intenciones del autor**). **Hace comentarios sobre (reconoce y explica) los efectos** que tienen sobre los receptores y **reconoce su impacto sobre las creencias, valores y actitudes**. **Genera hipótesis sobre las repercusiones y el legado de la obra**.

52. **Crea proyectos desde el lenguaje literario** (Niveles 7 & **8**)

- A. **Produce textos literarios** que comunican de manera efectiva ideas y/o sentimientos personales o asuntos pertinentes a su realidad y a ciertas audiencias en particular y que **integran otras artes o disciplinas para encontrar la manera más efectiva de desarrollar sus ideas**. **Registra** (escrita/visual/auditiva) el desarrollo de sus trabajos. **Planifica/adeúa** la difusión de acuerdo con los receptores y **evalúa su efectividad**, describiendo el impacto para sí y para la comunidad **Difunde sus proyectos usando estrategias de circulación, articulando a distintos actores de su comunidad**.
- B. **Experimenta, prueba y combina nuevas maneras** de integrar elementos de diversos lenguajes artísticos **con el fin de potenciar sus recursos comunicativos y expresivos, en el ámbito literario**. **Innova (toma riesgos)** con medios convencionales y no convencionales, así como técnicas, muestra dominio en su uso y el desarrollo inicial de un **estilo personal (del que demuestra su desarrollo)**. **Genera ideas innovadoras y las concretiza en producciones creativas** de manera interdisciplinaria, individual o colaborativamente.
- Utiliza** una variedad de **referentes culturales, considerando diferentes perspectivas y contextos**, tomando en cuenta tanto prácticas tradicionales como nuevas tecnologías. **Combina y manipula recursos literarios** para comunicar, de forma efectiva, mensajes, experiencias, ideas y sentimientos.

ESQUEMA DE LENGUA PARA S3-5N/5B (Niveles 7 & 8)

GRADOS	COMPETENCIAS	DESCRIPTORES DESAGREGADOS PARA RÚBRICAS	CURSO
S3-5N/5B	7. Se comunica oralmente en su lengua materna	A. CAPTA/ EVALÚA INFORMACIÓN	LENGUA, COMUNICACIÓN Y METODOLOGÍA
		B. USA INFORMACIÓN E INTERACTÚA	
		C. ADECUA SU EXPRESIÓN	
		D. ORGANIZA SU DISCURSO	
	8. Lee diversos tipos de textos escritos	A. LEE/ OBTIENE INFORMACIÓN	
		B. INTERPRETA EL TEXTO	
		C. REFLEXIONA Y EVALÚA	
	9. Escribe reflexivamente diversos tipos de textos	A. ADECUA SU TEXTO	
		B. ORGANIZA LAS IDEAS	
		C. CORRIGE/ ACLARA SUS TEXTOS	
		D. PRODUCE EFECTOS EN EL LECTOR	

ESQUEMA DE LITERATURA PARA S3-5N/5B (Niveles 7 y 8)

GRADOS	COMPETENCIAS	DESCRIPTORES DESAGREGADOS PARA RÚBRICAS	CURSO
S3-5N/5B	51. Aprecia de manera crítica manifestaciones literarias	A. COMPRENDE/ ANALIZA/ COMPARA/ SINTETIZA INFORMACIÓN/ IDEAS/ SENTIMIENTOS	LITERATURA
		B. RECONOCE/ APRECIA/ EVALÚA LOS EFECTOS DEL LENGUAJE LITERARIO	
	52. Crea proyectos desde el lenguaje literario	A. PRODUCE TEXTOS ADECUADOS A SU GÉNERO LITERARIO	
		B. UTILIZA EL LENGUAJE LITERARIO DE FORMA CREATIVA (ESTILO PROPIO)	