

El tratamiento de la gramática en la Educación Primaria a partir del análisis, en articulación con la comprensión y construcción de textos

The treatment of grammar in Primary Education from the analysis, in conjunction with the comprehension and construction of texts

Rafael Ángel Ponce de León Hechavarría¹ (rponcedeleon@ult.edu.cu)
(<http://orcid.org/0000-0002-2218-4571>)

Juana Guerrero García² (juanag@ult.edu.cu) (<http://orcid.org/0000-0002-1373-4391>)

Maritza García Hernández³ (maritzapg@ult.edu.cu) (<http://orcid.org/0000-0001-9448-9385>)

Resumen

La enseñanza de la lengua materna siempre ha constituido una prioridad en Cuba, por cuanto dota a los educandos del instrumento que les permite comunicarse de forma amplia y acertadamente en el ámbito social; en tal sentido, lo relacionado con el componente Gramática adquiere su significación desde los procesos de comprensión, análisis y construcción. En este trabajo se presenta el tratamiento del análisis como componente jerarquizado, sustentado en el método discursivo-funcional con su metodología, de forma flexible, y según las características de los escolares de la Educación Primaria, a partir de un texto martiano.

Palabras claves: Gramática, análisis, clases de palabras o categorías gramaticales

Abstract

The teaching of the mother tongue has always been a priority in Cuba, since it provides students with the instrument that allows them to communicate widely and accurately in the social sphere; in this sense, what is related to the grammar component acquires its significance from the processes of understanding, analysis and construction. This work presents the treatment of analysis as a hierarchical component, supported by the discursive-functional method with its methodology, in a flexible way, and according to the characteristics of primary school students, based on a Martian text.

Key words: grammar, analysis, word classes or grammar categories.

El proceso del pensar: su materialización en el análisis y la comunicación

La comunicación es de gran significación social, se inicia incidentalmente en la familia, se enseña en la escuela y se extiende a múltiples espacios, motivado por las necesidades comunicativas del hombre en su contexto histórico sociocultural. Esta

¹ Máster en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Primaria. Profesor de Didáctica de la Lengua Española en la Educación Infantil. Universidad de Las Tunas. Cuba.

² Máster en Educación. Profesor Auxiliar. Universidad de Las Tunas. Cuba.

³ MSc. en Educación Prescolar. Departamento de Educación Infantil. Universidad de Las Tunas. Cuba.

razón conlleva a que la Didáctica le conceda una atención significativa, dada su influencia en los procesos psíquicos de la personalidad, en su formación y en la identidad cultural, los que son expresados a través del pensar, las ideas, sentimientos, valores y modos de actuación.

Relacionado con esto, Martí expresó: *“Pensar es desencadenar... Es sentarse en sí mismo... —Noble tarea— ¡pensar!”*. *“El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...”* (2009, p. 19). Y el prócer Varela refirió: *“El que piensa bien habla bien. Jamás un correcto lenguaje fue el compañero de unas ideas inexactas...”* *“Las palabras deben conservar sencillez, brevedad, claridad y precisión, pues un lenguaje con estas circunstancias, siempre será perceptible”* (2008, pp. 89-164). Ideas que indiscutiblemente se revelan en la comunicación oral y escrita.

En este sentido, se encamina el presente artículo, que tiene como propósito presentar el tratamiento del análisis como componente jerarquizado, sustentado en el método discursivo-funcional con su metodología, de forma flexible, y según las características de los escolares de la Educación Primaria, a partir de un texto martiano.

La relación entre pensamiento y lenguaje

Los textos son el resultado de la experiencia histórico-social de la actividad verbal humana, de los modos de organización del pensamiento, de su conciencia, expresión del hombre para comunicarse y referenciar el mundo. Cuando se está construyendo se recurre a la memoria; a la búsqueda de los conocimientos, vivencias, recuerdos, experiencias, ideas que se elaboran o rehacen, que amplían la información, se comparan y relacionan respecto al tema; ello permite el dominio de las formas de pensar en la estructuración del lenguaje y el ordenamiento del pensamiento. (Ponce de León, Guerrero y García, 2017, p. 3)

Pensamiento y lenguaje son dos categorías que se condicionan mutuamente. El pensamiento le permite al hombre conocer la realidad, su mundo, y comprenderlo. El lenguaje refleja el pensamiento, interviene en la significación mediante la palabra con claridad, así se materializa el conocimiento de esa conciencia real y práctica.

Desde las posiciones psicológicas y particularmente desde las provenientes de la escuela histórico-cultural de L. S. Vigotski y sus seguidores, se establece una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje. Las acciones mentales se van formando primero a través del lenguaje externo (habla) en el proceso comunicativo y socializador, luego, a través de un proceso de verbalización de las acciones, ocurre la transformación hacia adentro de ese conocimiento, o sea, ocurre lo que Vigotsky (1979, p. 93) concibió como la *“Ley genética general del desarrollo cultural”* y expresa que *“toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica”*.

Esta concepción resalta la importancia de esas influencias y relaciones que se dan entre el alumno y el contexto sociocultural en el que vive.

Se comparte con Guerrero, Valledor y Ponce de León (2018, p. 4) al precisar que: “La filosofía de la educación cubana establece que la educación cumple sus finalidades mediante la asimilación de la cultura y la preparación de los educandos para participar en el desarrollo de la sociedad”. Entre los parámetros que señala para ello se encuentra: “... lograr hombres críticos, creativos y comprometidos con su realidad y que aprendan a tener un pensamiento alternativo” (Martínez, 2003, p. 9).

El empleo de los saberes, la lectura y la escritura, la conversación y el acto discursivo en su más amplio sentido, enmarcadas en procesos de reflexión o análisis y ancladas en contextos socioculturales concretos, se produce a lo largo de toda la vida, vinculado a las necesidades y experiencias vitales de los escolares y a su contexto histórico-cultural, lo que implica un análisis permanente y hacer las reformulaciones necesarias en correspondencia con el desarrollo que la sociedad va experimentando a través de la historia; los textos son la expresión discursiva de ese proceso activo de construcción de saberes, descubrimiento personal y significación.

La relación entre pensamiento, lenguaje y su materialización en el texto

La relación pensamiento-lenguaje se materializa en el texto; al respecto, Sales (2007, p. 83) refiere que

... el contenido y la forma constituyen en él una unidad dialéctica... el contenido requiere de un recurso o vía para que pueda ser expresado; y la forma necesita determinadas estructuras sintáctico-gramaticales que por sí solas no tienen significación alguna, de modo que ambos interactúan y se complementan.

Es decir, qué dice, cómo se dice, para qué, en qué contexto y con qué intención, presupuestos determinantes para el maestro al abordar los componentes funcionales de comprensión, análisis y construcción de un texto.

La construcción de significados y sentidos de los textos, orales o escritos, se concibe como un proceso dinámico y complejo de elaboración o construcción, que tienen su concreción en los textos, ajustados a las normas lingüísticas, gramaticales y pragmáticas, lo cual exige el ajuste a las disímiles situaciones e intenciones comunicativas que caracterizan los variados intercambios verbales y comunicativos propios de las diversas esferas de la actividad social, ya sea, familiar, escolar, profesional, entre otros.

Amerita dejar claro que

... se entiende por discurso, tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social; pudiera definirse como el proceso de interacción lingüística y social (contextualizada), que ocurre entre las personas que emiten y comprenden textos. (Cuba y otros, 2012, p. 211)

Por tanto, el texto puede ser considerado como un medio del discurso. Esta misma autora cita a Fowler (1986) y esclarece que "... el discurso es todo el complicado proceso de interacción lingüística entre las personas que emiten y comprenden textos" (2012, p. 213).

Los textos son el resultado de la experiencia histórico-social de la actividad verbal humana, de los modos de organización del pensamiento para comunicarse y referenciar al mundo. Esta es otra de las razones por la que se asume a la categoría *texto* como clave, pues desde la teoría y la práctica revela la significación que tiene el hecho de relacionar todos sus componentes.

Diversas han sido las definiciones dadas al concepto *texto* por autores notables, como: Bernárdez (1982), Bronckart (2004), Carreter (1960), Curbeira (2003), Halliday (1982), Lotman (1999), Montaña (2010), Roméu (1999-2007), Van Dijk (2000), entre otros; de una forma u otra, se aprecia en ellas, tres dimensiones esenciales: carácter comunicativo, pragmático y estructura basada en las reglas del sistema de la lengua y textuales.

Bernárdez (1982, p. 85) define que

un texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante los conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Se destaca el carácter comunicativo, lingüístico, social, portador de una estructura, donde la coherencia resulta esencial para ser entendido por el receptor y que el texto esté sujeto a diversas normas. Además, se comparte con las características que le asignan autores notables, como: Cuba (2012), Montaña (2010), Sales (2007) y Van Dijk (1983).

El texto es una categoría amplia, con carácter social y comunicativo; se emplean medios lingüísticos, extralingüísticos y diversos códigos en los procesos de interacción y socialización cultural humana para emitir significados. El carácter pragmático está vinculado al contexto con sus diferentes manifestaciones, la intención o propósito (deseo del emisor en un discurso de lograr algo) y finalidad (respuesta esperada en el receptor); de ahí el sentido que adquiere. La coherencia y cohesión se manifiestan como una secuencia lógica de proposiciones, expresadas mediante oraciones, párrafos o segmentos, que se relacionan entre sí por medio de elementos sintácticos y cohesivos, que la hacen perfectamente comprensible de manera extensional e intencional; y un cierre semántico, dado por su unidad, dotado de significación y de sentido, de carácter independiente y de significado global.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática en la Educación Primaria

Estas consideraciones iniciales conducen al necesario vínculo y reforzamiento entre la atención al desarrollo del lenguaje y del pensamiento en el ser humano, y directamente a plantearse por qué la Gramática merece una cuidadosa atención desde los primeros grados escolares.

El niño adquiere la lengua materna de manera espontánea e inconsciente desde las etapas tempranas de su desarrollo, de los hablantes que conviven en su contexto, dígase madre, padre, hermanos, abuelos, otros miembros de la familia, los primeros amigos, vecinos de la comunidad, de los medios orales y audiovisuales de comunicación, pero sin la necesaria participación de recursos o procedimientos didácticos, por lo que constituye un aprendizaje vivencial que condiciona el habla individual.

El niño, antes de adentrarse en la etapa de escolarización, ya ha desarrollado cierta competencia comunicativa, modelada a partir de las normas subjetivas (variedades fónicas, lexicales, morfosintácticas, etc. de su contexto), de los usos coloquiales y populares que ajustan su reproducción individual del sistema, y que pueden conducir a la aparición posterior de ciertos errores ortográficos y gramaticales en los procesos de lectura y escritura; por tanto, le corresponderá a la escuela, llegado el momento, nivelar las diferencias que afecten el uso adecuado del idioma en la comunicación.

No debe olvidarse que el niño llega a la escuela ya suministrado con una Gramática natural inconsciente para la comunicación en su lengua materna; resultado de sus primeros cuatro años de vida social emplea las categorías de palabras que necesita, domina la morfología esencial del idioma y dispone de una sintaxis que satisface sus elementales intenciones comunicativas; acopia en su archivo lingüístico: sustantivos, adjetivos y verbos, algunos pronombres y conectores, funciones comunicativas que le permiten enunciar, pedir o preguntar; usa diminutivos y aumentativos, palabras apocopadas, el vocativo, la interjección, etc.

Es así como el aprendizaje de la lengua se le hará cada vez más consciente con la mediación de arreglos didácticos y en contextos pedagógicamente ajustados, dígase, la intervención del maestro, selección de materiales lingüísticos, ordenamiento de las lecturas, la graduación de ejercicios, entre otros; además de que se tenga en cuenta las normas del idioma para garantizarle paulatinamente su más sólida apropiación, una organización más efectiva de su pensamiento y de una comunicación eficaz.

Le corresponderá a la escuela desde los primeros grados del nivel primario, contribuir al enriquecimiento y perfeccionamiento del sistema fonológico de la lengua y los aspectos esenciales de la Gramática: facilitar un vocabulario que estimule en los escolares el desarrollo de su competencia comunicativa y educar en él ese valioso instrumento conquistado por el hombre en el largo proceso de humanización.

El escolar, al adentrarse en su lengua materna, asimila una forma particular de analizar, sintetizar, generalizar y abstraer los fenómenos del mundo circundante; es inobjetable que los estudios gramaticales están bien justificados. En efecto, la adquisición y el aprendizaje de la lengua no pueden verse inseparables de la estructura de la Gramática.

En *La Nueva Gramática básica de la lengua española* (2011, p. 3) se define que

la Gramática estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En este sentido, la Gramática comprende la Morfología, que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la Sintaxis, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman.

Es decir, la Gramática se ocupa de la forma de las palabras y de las relaciones entre ellas; de cómo se estructuran internamente y de las clases de palabras que surgen de esas combinaciones; de cómo se ordenan y relacionan para formar grupos que a su vez se combinan con otros grupos de palabras.

López (2015) precisa sobre la utilidad de los conocimientos de la Gramática que se tengan presente las dos funciones básicas del lenguaje: la *semiótica* o *comunicativa*, que sirve como instrumento para la comunicación interpersonal y expresión del mundo interior del ser humano; y la *noética* o *cognoscitiva*, para pensar, ya que el lenguaje interviene en la elaboración del pensamiento abstracto y en su estructuración para que pueda ser entendido hasta por el propio sujeto pensante. Estas dos funciones relacionadas con las capacidades humanas para pensar y comunicar, condicionan la prioridad del lenguaje como factor cultural.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje bien organizado y dirigido sobre lo antes referido en el grado adecuado, contribuye de manera eficaz al desarrollo del pensamiento. De este modo, la enseñanza gramatical, cuando es efectiva, pone en tensión los procesos de análisis, síntesis, generalización y abstracción, de gran utilidad en el desarrollo del pensamiento lógico y en el incremento de las capacidades intelectuales requeridas para interactuar con todas las esferas del conocimiento.

Resulta notorio precisar la denominación de *categorías de palabras* o de *clases léxico-sintácticas de palabras* para designar lo que tradicionalmente se había venido reconociendo como *partes de la oración*. Se reconocen como *categorías o clases léxico-sintácticas de palabras* a: el sustantivo, el artículo, el adjetivo, el pronombre, el verbo, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección. Indudablemente, ese término resulta mucho más apropiado por ser menos confuso que el de *partes de la oración*.

Desde el punto de vista lingüístico, actualmente se realiza la posición teórica que centra su interés en la lingüística del texto; por tanto, la Gramática del texto deviene como

centro teórico para el tratamiento de contenidos gramaticales, por lo que se asumen los sustentos siguientes:

- El estudio de la Gramática debe rebasar los límites de la oración.
- Se asume el texto como elemento esencial en el estudio de los contenidos gramaticales.
- Al contexto se le concede especial importancia en el estudio gramatical.

Roméu (2003) precisa que el análisis permite revelar la relación entre las dimensiones del discurso. Previsto en su dimensión discursiva, se orienta a la descripción y explicación de las estructuras textuales (sintaxis) en función de lo que se quiere significar (semántica), teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se significa (pragmático).

En la Educación Primaria este componente favorece la formación de conceptos y modos de actuación, resultado de los procesos de análisis-síntesis y de inducción-deducción, orientados hacia un aprendizaje reflexivo, analítico, valorativo, creativo y autorregulado de las estructuras de la lengua, concretadas en diferentes tipos de textos.

Lo expuesto hasta aquí permite a los maestros de la escuela primaria cómo analizar y enfrentar el proceso de enseñanza de la Gramática, como componente que se jerarquiza, subordina o de forma incidental. Para ello podrían tomarse en cuenta las siguientes ideas básicas:

- El docente debe dominar los contenidos gramaticales tomando en consideración el nivel, ciclo y grado en el que trabaja, con las aplicaciones didácticas y las teorías lingüísticas más modernas asumidas.
- El niño que inicia el nivel primario trae una experiencia lingüística y empieza a sentar las bases, desde la oralidad, para el trabajo posterior con la lengua escrita, por lo que el trabajo del docente debe partir del conocimiento más exacto posible del nivel real de los escolares.
- El acercamiento a la Gramática hasta tercer grado debe ser eminentemente práctico, con una orientación semántica de las estructuras que se estudien, ajeno a estudios de carácter teórico o conceptual; esto incluye el trabajo con las normas.
- A partir del cuarto grado la reflexión gramatical debe aumentar de manera paulatina, hasta llegar a su más alta expresión en el nivel preuniversitario.
- Para que el aprendizaje de la Gramática tenga verdadero sentido en este nivel y que no sea por la Gramática misma, es necesario que se verifique en un ambiente que conduzca a la sistematización y producción textual escrita con acompañamiento del maestro.

Se sugiere el empleo del método discursivo-funcional para el análisis, ajustado al tipo de texto, objetivos, contenidos y grado de la Educación Primaria, especialmente a partir de 4to grado. Además, la secuencia metodológica ofrecida por Toledo (2007) ha de ser con flexibilidad:

1. Realizar una primera lectura del texto. Esta puede tener, entre otros, los siguientes objetivos:
 - Apreciar de manera general el tema.
 - Seleccionar palabras con significados desconocidos para los escolares.
 - Identificar las principales categorías de palabras presentes.
2. Realizar un breve comentario del autor (datos significativos que puedan aportar luego al análisis).
3. Releer el texto con el objetivo de identificar las partes lógicas en que pueda ser dividido para el análisis.
4. Realizar el análisis semiótico (semántico, sintáctico y pragmático) del contenido del texto.

Ejemplificación del análisis metodológico del poema XXXIX, conocido como *La rosa blanca*, de José Martí, en Versos Sencillos, tomo 16, p. 117.

Cuarto grado. Unidad 1. Objetivo: reconocer los conocimientos adquiridos en grados anteriores relacionados con las categorías de palabras: el sustantivo, el adjetivo y el verbo.

Pintura: Martí, 1971. Raúl Martínez (Ciego de Ávila 1927-La Habana 1995)



La rosa blanca

Cultivo una rosa blanca,
En julio como en enero,
Para el amigo sincero
Que me da su mano franca.
Y para el cruel que me arranca
El corazón con que vivo,
Cardo ni oruga cultivo:
Cultivo la rosa blanca.

José Martí



Actividades

1. Observa las ilustraciones y lee el texto completo para que expreses ¿cuál es el título y qué relación tienen con lo que se expresa en el poema?
 - a) ¿Qué sabes de su autor? Aquí es necesario resaltar los siguientes datos biográficos de José Martí, dados por Luis Toledo Sande, en el libro *Cesto de llamas (2012)*, para que los escolares establezcan inferencias y los conduzca a una mejor comprensión del poema como resultado de las conjeturas expresadas por este autor.

Martí, compatriota desterrado de Cuba, cuando escribió el poema *La rosa blanca*, vivía en Nueva York (1891). Su objetivo era continuar con los preparativos de la guerra necesaria, y tenía junto a él a su querida esposa Carmen y al hijo José Francisco, luego de varios años separados.

El libro *Versos sencillos*, del cual forma parte este poema, a decir de Luis Toledo, Martí se lo entregó a un amigo, llamado Enrique Trujillo, para ser publicado en el periódico *El Porvenir*, en el cual trabajaba. Este hombre, a espaldas de Martí, ayudó a su esposa Carmen para que regresara con el niño a Cuba. ¿Cómo lo logró? Hay que dejar claro, siendo la Isla colonia de España, y ella misma, por tanto, ciudadana española, necesitaría acudir al consulado de la Metrópoli en Nueva York. En esa gestión contó con la taimada ayuda de Trujillo, y el 27 de agosto, Carmen y el niño emprendieron el viaje a Cuba sin que Martí lo supiera. Tenía motivos Martí para quitarle el libro.

- b) ¿Hay alguna palabra cuyo significado desconoces? Escríbela y trata de determinar su significado según como se utiliza en esa parte del texto (contexto); de lo contrario, utiliza el diccionario o realiza las preguntas que consideres.

Cardo (espinosa) y *oruga* (mala hierba, venenosa)

2. Lee los cuatro primeros versos para que respondas:

- ¿Qué pareja de sustantivo y adjetivo está presente en el primer verso?

S – *rosa* A – *blanca*

- ¿Cómo son las *rosas*? (Se distinguen por su belleza y desde la Antigüedad se han utilizado como símbolos de amor y belleza)
- ¿Qué significa el color *blanco*? (El color blanco significa amistad, paz, pureza, humildad, inocencia, amor, respeto...).
- ¿Qué se hace con la *rosa blanca*? ¿Qué clase de palabra es?

V – *cultivo*

- ¿Quién cultiva la *rosa blanca*? (el autor del poema)

- ¿Qué significa el verbo *cultivar*? (Hacer en la tierra las labores agrícolas necesarias para sembrar en ella plantas y semillas o para cuidar lo sembrado y obtener frutos de ello).
 - ¿Cuáles son los sustantivos que revelan cuándo se siembra la *rosa blanca*?
¿Qué indican esos meses según las estaciones del año?
S – *julio* (séptimo mes del año - verano) S – *enero* (primer mes del año - invierno)
 - ¿Qué se dice con respecto a la siembra de la *rosa*? (cultivarla todo el año)
 - ¿Para quién la siembra? (para el *amigo sincero*) ¿Qué clase de palabras son?
amigo – sustantivo *sincero* – adjetivo
 - ¿Cuándo un *amigo* es *sincero*? Marca con una X las opciones correctas:
___ franco ___ falso ___ honesto ___ leal
 - ¿Qué pareja de sustantivo y adjetivo emplea el autor para referir lo que le da el amigo sincero?
S – *mano* A – *franca*
 - ¿Qué significación adquiere en este sentido el adjetivo *franca*? (*Mano franca* hace referencia a aquel amigo que es sincero, honesto, directo, verdadero, noble, limpio y claro.)
 - ¿Qué significación adquiere la *rosa blanca* si es cultivada para un *amigo sincero*?
(El autor utiliza la *rosa blanca* como un símbolo para expresar la amistad, el amor, el respeto, y que se está dispuesto en cualquier momento para cultivar una amistad caracterizada por esas cualidades.)
3. Lee nuevamente los últimos cuatro versos para que respondas:
- ¿Qué adjetivo hace función sustantiva? (*cruel*) ¿Por qué lo sabes? (Le antecede el artículo *el* y se refiere al que le arranca el corazón con que vive.)
 - Piensa en los datos biográficos dados al principio. ¿Qué le fue arrancado a José Martí? (Su esposa y especialmente su hijo a espaldas de él.)
 - ¿Quién es el *cruel*? ¿Por qué? (Se infiere a partir de los datos biográficos que es Enrique Trujillo, ya que a espaldas de Martí, ayudó a su esposa Carmen para que regresara con el niño a Cuba.)
 - En los dos últimos versos Martí expresó: *Cardo ni oruga cultivo/ Cultivo la rosa blanca*. ¿Qué no deseó Martí para Trujillo? Prepárate en dúo, trío o equipo y expresen por escrito su opinión con argumentos. Esta será socializada oralmente para su valoración.

Se retoma aquí primeramente la significación del nombre y características de las plantas *cardo* (espinosa) y *oruga* (mala hierba, venenosa).

(Pese a todo lo que hizo Trujillo, Martí no le guardó rencor; ni le desea mal a quien actúe de forma desleal, sin contar con él. Por consiguiente, a Martí lo identifican cualidades como: el saber crear una amistad, y en caso contrario, actuar sobre la base del bien, el respeto y la comprensión, según las características del medio en el que se producen los hechos, independientemente de la ideología y determinados valores morales.)

- ¿Los ocho versos se relacionan? ¿De qué medios o recursos se valió su autor para lograrlo? (La correcta utilización del vocabulario y las categorías de palabras empleadas en las oraciones contribuyen a reforzar la unidad en torno al tema, las ideas que lo desarrollan, garantizan la organización, claridad y solidez de lo expresado –cohesión y coherencia–, es decir, el logro de una comprensión cabal del texto.)
- 4. ¿Qué enseñanza les transmitió el texto? ¿Tienen alguna vivencia parecida a esta? Si es así y lo desean pueden socializarla.
- 5. Lectura expresiva total del poema, de forma individual primero y colectiva después.
- 6. Trabajo independiente extraclase:

Léele a tu familia el texto leído y analizado. Luego cuéntales las vivencias de la clase. Conversen sobre el mensaje del poema y escribe un párrafo argumentativo donde expresas qué es para ti un buen amigo. Lo leerás en la próxima clase para seguir valorando las formas de pensar, actuar, convivir. Recuerda las estrategias a seguir a través de los momentos de planificación, textualización y autorrevisión y ajuste para la construcción de un texto.

Precisiones finales

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática en la Educación Primaria favorece la formación de conceptos y modos de actuación, resultado de los procesos de análisis-síntesis y de inducción-deducción, orientados hacia un aprendizaje reflexivo, analítico, valorativo, creativo y autorregulado de las estructuras de la lengua, concretadas en diversos tipos de textos.

El análisis, concebido en su dimensión discursiva, se orienta a la descripción y explicación de las estructuras textuales (sintaxis) en función de lo que se quiere significar (semántica), teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se significa (pragmática). Para lograrlo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe dominar los contenidos gramaticales tomando en consideración el nivel, ciclo y grado en el que trabaja, con las aplicaciones didácticas y las teorías lingüísticas más modernas asumidas.

La propuesta presentada contribuye a un acercamiento a la Gramática en uso, desde la Didáctica de la Lengua Española, al demostrar los procesos de comprensión, análisis y construcción, en articulación, de forma flexible, desde una perspectiva contextual comunicativa y de un aprendizaje desarrollador y significativo.

Referencias

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cuba, L. E. y otros (2012). *Introducción a los estudios lingüísticos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerrero, J., Valledor, R. F. y Ponce de León, R. Á. (2018). El desarrollo del hábito lector en los educandos. *Opuntia Brava*, 10(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/642/613>
- López, J. A. (2015). *Compendio de gramática española y apuntes sobre redacción*. Versión digital. La Habana: Subcomisión Nacional de Español. Ministerio Nacional de Educación.
- Martí, J. (2009). Venezuela y Estados Unidos. En *Curazao*, T 8. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Ponce de León, R. A, Guerrero, J. y García, K. E. (2017). La composición escolar como instrumento de desarrollo del pensamiento desde los procesos de lectura y escritura. *Opuntia Brava*, 9(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/180/175>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales, L. (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Toledo, A. (2007). *Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
- Toledo, L. (2012). *Cesto de llamas*. Séptima edición, revisada y actualizada. La Habana: Ciencias Sociales.

Varela, F. (2008). Demostración de la influencia de la ideología en la sociedad, y medios de rectificar este ramo, 1817. En *Biblioteca de Clásicos Cubanos*. Obras. Volumen I, pp. 89-164. Ciudad de La Habana, Cuba: Imagen Contemporánea.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.