



La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva

MARÍA SOLEDAD FUNES

CONICET-
Universidad de Buenos Aires

ANABELLA LAURA POGGIO

Universidad de Buenos Aires

MARÍA CECILIA ROMERO

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo de taller que plantearemos en esta presentación tiene como objetivo principal pensar actividades que nos permitan hacer reingresar a las aulas la reflexión sobre la gramática de la lengua materna. Nos proponemos discutir algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura integradas, que fueron formuladas en base al modelo gramatical del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP). Este enfoque teórico considera que la gramática no preexiste al uso, sino que emerge de él como una serie de regularidades que se han sedimentado por su éxito comunicativo. Por lo tanto, las propuestas que presentaremos parten de situaciones de enseñanza que motivan la reflexión gramatical a partir de la lectura de textos auténticos.

En esta presentación someteremos a discusión dos actividades que abordan la enseñanza del nominal, conocido en otras teorías como construcción sustantiva, aunque existen diferencias conceptuales entre una y otra designación. El nominal es una construcción conformada por un nombre, que funciona como núcleo semántico-sintáctico, y sus modificadores, que lo especifican. El ECP es una teoría gramatical centrada en el nombre: la percepción del objeto (que se instancia gramaticalmente en el nominal) es una percepción primaria, previa a la conceptualización de las interacciones. Por este motivo, partimos del análisis y la reflexión sobre los nominales pensando en que serán los objetos o entidades perfiladas en estas construcciones los que entrarán en interacción cuando abordemos el análisis de las cláusulas. Es decir que las entidades conceptualizadas en el nombre son preexistentes a la interacción: determinados

actantes entran en relación a nivel clausular; no es el verbo el que asigna roles o papeles temáticos.

En primer lugar, presentaremos brevemente el enfoque desde el que trabajamos y el concepto de «esquema nominal»; luego, expondremos una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del nominal a partir de un texto literario; finalmente, nos ocuparemos del problema de la concordancia de género.

PALABRAS CLAVE

Enfoque cognitivo, prototípico, gramática, discurso, nominal.

INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ ENSEÑAR GRAMÁTICA EN LA ESCUELA MEDIA?

Hace algunos años, las profesoras de este taller empezamos a pensar por qué docentes y alumnos consideraban «sin sentido» la enseñanza de la gramática de la lengua materna, reducida en las escuelas secundarias, a decir verdad, al análisis mecánico de oraciones creadas *ad hoc* para enseñar funciones sintácticas. Esta preocupación nos atraviesa fuertemente porque nos dedicamos a enseñar gramática, porque nos fascinamos con la misma y porque consideramos que la lengua materna es constitutiva de nuestras prácticas sociales y de nuestra identidad como sujetos.

La nueva forma de pensar la enseñanza de la lengua en las escuelas medias que ha ingresado con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) a los diferentes diseños curriculares nos permitiría, en principio, reflexionar sobre la lengua materna de modo integral con las prácticas discursivas constituidas en y por el lenguaje. Sin embargo, lo que se observa de hecho en las aulas es el abandono de la enseñanza de la gramática. Una posible explicación podría ser que los enfoques gramaticales que predominan en la formulación de los contenidos de los diseños siguen estando basados en los modelos estructuralistas que consideran a la lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables y que proponen como unidad máxima de análisis la oración, descontextualizada de su situación real de uso. Por lo tanto, lo que se produce es una falta de cohesión entre los objetivos de enseñanza-aprendizaje y el marco teórico desde el que se pretende abordar esos objetivos. El resultado: la enseñanza de la lengua sigue divorciada de la enseñanza de la literatura y de los otros géneros discursivos, ya que el enfoque lingüístico que subyace a la propuesta no considera el uso de las formas.

El tipo de investigación que estamos realizando está fundado en la convicción de que existe un enfoque teórico¹ (al menos uno que nosotras conocemos y manejamos) que nos permitiría «dar el salto» para sortear los obstáculos a los que se enfrenta hoy en día la enseñanza de la lengua en el nivel medio y, así, superar las limitaciones que implican operar en un nivel oracional y meramente formal. Sostenemos que es vital retomar la reflexión sobre la lengua en las aulas, ya que se trata de una herramienta cognitiva fundamental que permitirá a los estudiantes no sólo reflexionar sobre las formas en que la gramática conceptualiza la realidad circundante y cómo esas conceptualizaciones son el producto de la interacción social, sino que también les brindará la posibilidad de mejorar su comprensión lectora y adquirir herramientas para perfeccionar su escritura.

1. Véase el apartado siguiente.

MARCO TEÓRICO

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) es una teoría gramatical que surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales del lenguaje, particularmente con el Generativismo. Sus principales referentes son George Lakoff y Ronald Langacker, cuyas publicaciones iniciales, *Woman, fire and dangerous things* (Lakoff, 1987) y *Foundations of Cognitive Grammar* (Langacker, 1987) sentaron los presupuestos fundamentales de este enfoque.

En relación con la facultad de lenguaje, el ECP sostiene que no es una facultad modular, y por lo tanto, no puede separarse tajantemente de otras facultades de la cognición humana (como la memoria, la percepción visual o la actividad motora), ya que la representación del conocimiento de tipo lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales. De la concepción no modularista del lenguaje se desprende que para el ECP, la gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática. En este sentido, la gramática no es uniforme ni estática sino que se encuentra en permanente construcción, se entiende como una Gramática Emergente del discurso (Hopper, 1988): las estructuras o regularidades provienen del discurso, no son categorías preexistentes. La gramática, entonces, es un conjunto de convenciones sedimentadas que se han rutinizado a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo. En consecuencia, es concebida como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas. Así, el valor de las formas lingüísticas en el sistema de la lengua no se determina por rasgos binarios sino por confluencia de atributos. El análisis de las formas en contexto permite establecer el valor (de uso más frecuente o prototípico) de cada una de ellas.

La noción de esquema nominal

Para el ECP, la cognición humana se organiza por medio de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). Según este enfoque, existen dos MCI que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región, y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto.

El MCI de escenario consiste en destacar una figura contra un fondo: la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto. El concepto de «escenario» hace referencia a la experiencia que tiene un espectador ante una escena teatral: lo que observa es un escenario estable, en el que los actores se mueven, manejan ciertos objetos de utilería e interactúan (entre sí o con los objetos). La percepción de figura/fondo es una forma de organización de la realidad (retomada de la Gestalt): el sujeto identifica entidades por las cualidades comunes que observa en distintos objetos, que pueden ser semejantes o iguales entre sí. Una vez identificadas esas semejanzas, automáticamente las nombra. Este proceso de identificación del objeto se va a dar contra un fondo, porque el objeto siempre aparece en un contexto. El objeto identificado presenta un conjunto de atributos que ocurren simultáneamente.

En resumen, el MCI de escenario se gramaticaliza en el nominal, cuyo núcleo es el nombre o sustantivo. Mientras el sustantivo designa un tipo de «cosa» («mesa»), el «nominal» designa una instancia del tipo («esta mesa de madera»). La diferencia entre tipo e instancia nos lleva, desde el ECP, a hablar de «esquema nominal» en lugar de sustantivo o nombre. Se retoma la idea de esquema planteada por Langacker (1987: 68). Este concepto se relaciona con el presupuesto de que el signo es una representación cognitiva del acceso que los hablantes tienen al mundo a través de sus sentidos. Estos signos muestran una distribución de atributos ni necesaria ni suficiente sino prototípica, lo que implica que los atributos de una categoría pueden o no estar todos presentes, que alguno(s) pueden estar presentes en más miembros de la categoría, por lo que podemos decir que son más determinantes para la categoría que otros y que otros pueden estar menos presentes, por lo que serían menos determinantes para la caracterización de la categoría. A su vez dichos atributos pueden estar presentes, pero en distinto grado en uno o más miembros de la misma categoría. Tomando esta concepción de esquema, se propone la expresión esquema nominal para denominar la construcción cuyo núcleo es un nombre.

Si atendemos a la enseñanza del sustantivo en la escuela secundaria, nos encontraremos con la presencia ineludible de las clasificaciones semánticas binarias: propios/comunes; individuales/colectivos; contables/incontables; concretos/abstractos. Esta clasificación se encuentra sustentada teóricamente, por ejemplo, en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque, 1999, Capítulo 1). Borzi (2012) reformula estas clasificaciones teniendo en cuenta la ya mencionada noción de esquema de Langacker. Partiendo del concepto de MCI, reelabora las sucesivas

en la lengua. La noción de «esquema nominal», a su vez, nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre la presencia del sujeto enunciador ya que no todos los modificadores del nombre dan el mismo tipo de información: algunos muestran una propiedad del objeto (seleccionada por un sujeto), otros muestran una evaluación del hablante, otros anclan el nominal en el discurso. Estas posibilidades reflexivas que nos provee este marco teórico ayudan a mejorar la comprensión lectora porque se está partiendo del análisis del texto para reflexionar sobre la gramática con el fin de volver al texto y vincular el análisis gramatical con el sentido global construido en ese universo discursivo.

La noción de concordancia

El nominal se construye a partir de determinadas conexiones sintácticas. Dichas conexiones sintácticas se ven reflejadas materialmente en las categorías morfológicas de género y número que poseen los sustantivos y otros elementos que componen al nominal tal como los adjetivos.

Estas conexiones sintácticas constituyen a su vez el primer paso de la morfología hacia la sintaxis porque son la señal que el hablante le da al interlocutor para que este reconstruya con qué otro u otros conceptos debe relacionar cada sustantivo o nominal si quiere reconstruir estructuralmente y luego semánticamente el mensaje.

La concordancia es un contenido que principalmente ha sido abordado en la escuela, desde los manuales escolares, de dos maneras. Por un lado desde el uso normativo, es decir; la concordancia vista desde las reglas de escritura. En este aspecto, encontramos manuales que reflejan las reglas de concordancia y presentan actividades referidas solamente al uso acertado de determinada regla.

Por otro lado, la concordancia ha sido desarrollada como contenido gramatical a partir de distintos aspectos que no siempre aparecen relacionados. De tal forma, los aspectos morfológicos que atañen a la concordancia como conexión sintáctica están generalmente desplegados en términos de listas de variaciones. Es decir, para explicar la concordancia dentro de una construcción sustantiva en una determinada actividad, se terminan formulando las distintas variaciones que se encuentran para un sustantivo femenino. Por ejemplo, observamos en los manuales cuadros y listas de palabras sueltas en los que aparecen los distintos morfemas para el femenino. A su vez, es tarea del alumno completar dichos cuadros de forma mecánica. También aparecen consignas del tipo: «transformar las siguientes frases al femenino». Nos preguntamos qué sentido tienen este tipo de actividades para pensar en la enseñanza.

Desde el ECP entendemos que la concordancia es una relación entre componentes de una construcción y que esta relación, que en principio se define en términos sintácticos, se despliega en todos los niveles del lenguaje: el fonológico, el morfológico, el semántico, el sintáctico y el pragmático. Desde esta perspectiva entendemos que será el hablante quien decidirá cuánta claridad expondrá en determinada construcción atendiendo a sus intenciones. Esta manera de pensar un contenido gramatical como la concordancia nos permite entender que la gramática es un constructo del hablante. En este sentido, Borzi sostiene:

hay conexiones sintácticas que son mejores ejemplos que otras, la más explícita, la concordancia propiamente dicha es el mejor ejemplo porque muestra todos los alomorfos en una construcción y es en consecuencia la que propicia mensajes más transparentes. Es decir que la transparencia del mensaje depende de la prototipicidad de los elementos que lo integran (2014: 6).

A partir de esta noción de prototipicidad del ECP sostenemos que hay mensajes más transparentes y otros no tanto en la construcción de la concordancia. Por tal motivo, distinguimos una «concordancia plena» en un ejemplo como: *Una escritora y traductora argentina*, y casos en los que la concordancia no es tan clara como en *Un abogado, político y periodista rioplatense*.

En términos de construcción, básicamente encontramos dos tipos de concordancia: dentro del nominal y la concordancia sujeto-verbo. En esta propuesta abordaremos sólo el primer tipo y nos enfocaremos en una sola categoría gramatical: el género.

Desde el ECP entendemos que el sustantivo es el esquema de clase de palabra que gramaticaliza la conceptualización de los objetos, y como el sexo queda asociado a objetos y no a propiedades o interacciones, acepta el ECP que será el sustantivo el que oriente el género del nominal, aunque se prefiera no hablar de «género inherente». A este respecto, Otheguy y Stern (2000), investigadores que adhieren al ECP, se postulan en contra de la asociación «un género para cada sustantivo» (el/*la violín y la/*el espada), y consecuentemente contra la noción de género «inherente», contemplando dentro de su argumentación casos en los que un mismo sustantivo recibe más de un género (el/la valiente). Desde el ECP, entendemos que hay tres formas para el género: el femenino, el masculino y el neutro.

A su vez, encontramos tres formas de manifestar el género en la lengua. La primera es la morfológica. Por ejemplo en la construcción *la escritora*, el sustantivo presenta el morfema *a* para su manifestación. Pero,

como ya hemos dicho, el género no siempre se manifiesta a través de un morfema. Por ejemplo, para distinguir el género de una palabra como *sapo* el hablante utiliza una palabra adicional, es decir, *sapo macho* o *sapo hembra*. Aquí hablamos de manifestación léxica del género. Finalmente, nos encontramos frente a una expresión como *un político rioplatense*: en este caso el hablante debe recurrir a un artículo indefinido para establecer relación con el sustantivo «político». Esta última se llama manifestación sintáctica del género.

SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE EL NOMINAL

La propuesta que presentaremos a continuación está pensada para un 1° año del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires o un 2° año de la escuela secundaria básica del Gran Buenos Aires. Las actividades que plantearemos se inscriben secuencialmente en el trabajo sobre la lectura de textos literarios breves (cuentos, mitos, leyendas, fábulas). El objetivo general de la propuesta es favorecer la comprensión lectora de un texto literario partiendo de la reflexión metalingüística sobre la construcción de los participantes del relato y sus atributos. El objetivo más específico, vinculado a los contenidos gramaticales, es introducir conceptualmente una forma de clasificación gradual de los nombres, que atienda al significado construido en un texto específico.

Para esta secuencia seleccionamos el cuento «La leyenda del tigre del espejo», en la versión de Graciela Pérez Aguilar (véase el cuento completo en el Anexo). Este texto presenta la particularidad de construir un mundo fantástico, el mundo de los seres de los espejos, lo que conlleva la descripción de estos seres y su comparación con los seres del mundo en el que habita un emperador. Estas descripciones son el motivo fundamental por el que elegimos este texto para introducir la noción de nominal y la clasificación de tipo gradual, ya que la abundancia de nominales que designan a los diferentes actantes del relato nos permite reflexionar sobre estas cuestiones.

La secuencia se iniciará con la lectura del texto. La lectura podrá hacerse en forma silenciosa o compartida, dependiendo de las características del curso y de la decisión de cada docente. Se sugiere hacer por lo menos dos lecturas y luego una puesta en común guiada por el docente para evaluar la comprensión.

A continuación proponemos algunas consignas para trabajar la lectura del texto. El tiempo consignado a la actividad se corresponde con la realización de todas las consignas.

CLASES 1 Y 2: LECTURA Y COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO (160')

Después de la lectura del texto y de la puesta en común se podrán realizar las consignas que les presentamos a continuación. Hay diferentes tipos de consignas que nos permitirán trabajar diferentes aspectos del relato.

1. ¿En qué tiempo se sitúan los hechos narrados por la leyenda? Subrayen la frase que ubica temporalmente los hechos.
2. Identifiquen otras expresiones temporales: ¿podemos definir en cuánto tiempo, de inicio a fin, transcurren los hechos?

Las preguntas 1 y 2 son útiles a los fines de trabajar, desde un aspecto sintáctico-semántico (como son las expresiones de tiempo) las características del género leyenda, en particular la ubicación en el tiempo que suelen hacer estos relatos y la construcción narrativa de la temporalidad, en la que prima la indeterminación.

3. Señalen las partes de la narración: situación inicial; conflicto narrativo; resolución del conflicto.
4. ¿Qué tiempos verbales se usan en la narración? Subrayen los verbos y señalen en qué parte del texto se produce el cambio de tiempo. ¿Por qué pasa eso?

En el caso de las consignas 3 y 4, podemos correlacionar la estructura canónica de la narración (situación inicial - conflicto - resolución) con el significado de los tiempos del pretérito, particularmente el contraste perfecto/imperfecto.

5. Resuman en una frase corta (si es posible, en una oración unimembre) el tema de cada párrafo del texto.
6. Elaboren la secuencia narrativa de la leyenda. Empezamos por:
Existencia de dos mundos separados que convivían sin problemas.

Las consignas 5 y 6 requieren dos tipos de habilidades: por un lado, la comprensión del texto; por otro, la reformulación de aquello que se comprendió en términos de una estructura particular. Se practica mucho la construcción de oraciones unimembres y las nominalizaciones.

7. ¿Qué explica esta leyenda? Justifiquen.
8. El texto termina con la siguiente frase: «Sin embargo, la historia también dice que un día los seres humanos del espejo se despertarán de este sueño mágico, y que el primero en despertarse será un nuevo tigre. Entonces, los espejos no nos devolverán nuestra imagen sino otra diferente. Cada vez más diferente y cada vez más parecida al resplandor del tigre liberado». ¿Qué anuncia este final?

La Plata, 31 de marzo y 1 de abril de 2017

Finalmente, las consignas 7 y 8 apuntan a la comprensión global del texto y a la posibilidad de relacionar esa comprensión con las características del género leyenda.

CLASES 3 Y 4: DE LA REFLEXIÓN SEMÁNTICA A LA SINTAXIS (160')

Estas clases están enfocadas en el trabajo con una mirada más microscópica sobre los textos. En la primera consigna, apuntamos a que identifiquen los actantes del relato, es decir, quiénes realizan las acciones y quiénes o qué las padecen (básicamente, agente y paciente).

- 1. Marquen en las oraciones subrayadas² quiénes son los personajes que realizan las acciones y quiénes sufren esas acciones.

En relación con los actantes, la consigna 2 plantea una comparación entre estructuras, para que puedan diferenciar las cláusulas más prototípicas (AGENTE + INTERACCIÓN + PACIENTE) de las menos prototípicas (CLÁUSULAS UNIMEMBRES CON NOMINALIZACIONES).

- 2. Véase el cuento completo con los elementos subrayados en el Anexo.

- 2. Analicen las diferencias entre las oraciones subrayadas y las oraciones que escribimos para la secuencia narrativa del punto 6 de la clase pasada.

A partir de la consigna número 3 hasta la 7 nos enfocamos en el trabajo sobre los nominales que designan los diferentes actantes del relato. Partimos de la identificación de esas estructuras de sentido para llegar a la reflexión sobre la clase de atributos que se predicán de cada designado. En la consigna 7 buscamos introducir la diferencia entre un adjetivo que evalúa y otro que describe y, también, la diferencia en la conceptualización de lo +/- concreto.

- 3. Señalen con un círculo los adjetivos utilizados en el texto para caracterizar a la gente de los espejos. Por ejemplo: «eran más pálidos».
- 4. Subrayen en el texto otras construcciones que se utilicen para caracterizar a la gente de los espejos. Por ejemplo: «tenían un pelaje cristalino».
- 5. ¿Qué tonos o colores predominan en el texto? Dibujen un humano y un animal del mundo de los espejos a partir de las descripciones.
- 6. Señalen en cada una de las construcciones (nominales) que aparecen en la lista si los modificadores del nombre señalan: 1. un atributo propio del objeto (color, tamaño, material, etc.), 2. una relación (posesión, procedencia, etc.) o una evaluación del hablante:
un pelaje cristalino
plumas transparentes

*ojos de un color plateado
las noches de luna
el tigre era el más hermoso de estos animales
lanzas de plata
espadas de cristal
un espejo de pared
una trágica pérdida de vidas
el Emperador, desvelado*

7. Dibujen los elementos descriptos que sea posible dibujar.

CLASE 5. EL CONTINUUM CONCRETO-ABSTRACTO (80')

Esta clase estará destinada a la sistematización de lo que se trabajó en las clases 3 y 4. El objetivo es plantear el continuum que permite explicar por qué hay nominales +concretos, otros +/-concretos y otros -concretos (o +abstractos) a partir de una serie de atributos. El disparador para iniciar la explicación podría ser la siguiente pregunta: ¿Qué elementos de la lista de la clase pasada no pudieron dibujar? ¿Por qué?

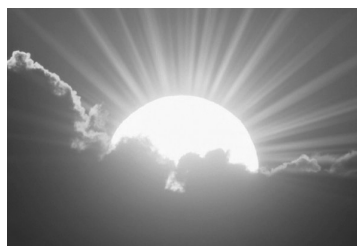
A continuación, se mostrarán las siguientes imágenes (u otras) con los nominales que conceptualizan el designado para cada caso. La consigna será:

Observen con atención las siguientes imágenes y describanlas:

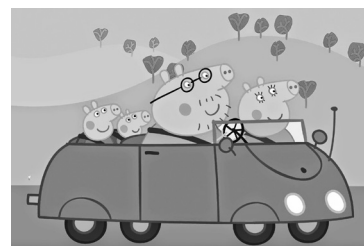
1. ¿Cuáles son las imágenes en las que el designado se puede describir usando sólo el sentido de la vista?
2. ¿Cuáles son las imágenes en las que necesitamos establecer una relación entre el objeto que aparece en la imagen y otro objeto o una circunstancia para describir el designado?
3. ¿Cuáles son las imágenes en las que el designado es un resultado de una acción o de una circunstancia?



Un árbol



El día



El auto de papá



La oscuridad



La destrucción de la ciudad

Una vez discutidas estas preguntas, la explicación tentativa que podría introducirse como sistematización del contenido gramatical será la siguiente:

+CONCRETO

El acto de percibir un árbol como el de la imagen y nombrarlo implica reconocer una figura (el árbol) contra un fondo (el bosque). Cuando hacemos esta distinción focalizamos la mirada en las características más salientes del objeto: su forma, su tamaño, sus colores, sus límites. Es así que los nombres más concretos tendrán como atributos: [+delimitado] [+estático] [+contable] [+opaco].

+/- CONCRETO

Ahora bien: si pensamos en la imagen que lleva por título “el día” lo que percibimos con la vista no es exactamente lo que estamos nombrando. ¿Por qué? Porque el sol (que es el objeto que recortamos contra un fondo) puede ser percibido por uno de nuestros sentidos, pero ¿cómo entendemos el sol en relación al concepto «día»? Justamente, el sol indica que un nuevo día ha comenzado, es decir, funciona a la manera de un índice. Por lo tanto establecemos una relación entre eso que vemos (el sol) y lo que eso indica (el día). Este sustantivo ya no es tan concreto como «un árbol» porque carece de algunos de los atributos que señalamos para los nombres más concretos: [-delimitado] [+/- estático] [+contable] [-opaco]. Entonces, ¿es concreto o es abstracto? Diríamos que es las dos cosas a la vez. O que es [+/- concreto]. Es decir, que si hiciéramos una escala que fuera de lo [+concreto] a lo [+abstracto] «el día» estaría ubicado en el medio.

+ABSTRACTO

Cuando observamos la imagen de la ciudad destruida también tenemos un índice: los escombros nos están mostrando la destrucción. Pero, a diferencia del caso anterior, tenemos aquí una serie de participantes que llevan a cabo acciones que se presentan como un resultado. Es decir, «la destrucción de la ciudad» implica que «alguien» (agente) llevó a cabo una serie de acciones para destruir la ciudad (paciente). Lo que está nombrando «la destrucción de la ciudad» es el resultado de esa acción: [-delimitado] [-estático] [-contable] [+interacción] [+estructura de actantes]. Estos ejemplos constituyen un punto de confluencia entre el nominal y la cláusula, ya que «la destrucción de la ciudad» puede pensarse como la cosificación de una acción.

Una vez presentados los atributos de la escala que va de lo +concreto a lo +abstracto, propondremos a los alumnos ubicar algunos elementos en una escala incompleta para corroborar la comprensión de los conceptos:

DE LO MÁS CONCRETO A LO MÁS ABSTRACTO

Ubiquen en la siguiente escala las imágenes que no fueron utilizadas en la explicación y justifiquen su ubicación:

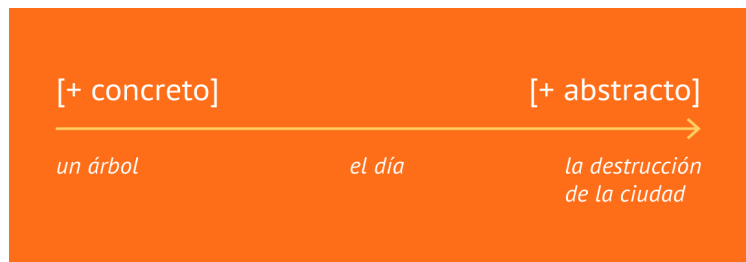


Diagrama 2.

CLASE 6. EL CONTINUUM CONCRETO-ABSTRACTO (80')

En esta clase volveremos sobre el texto leído, «La leyenda del tigre del espejo», para trabajar sobre el continuum concreto-abstracto. La idea es trabajar siempre con el nominal, no con el sustantivo, ya que los elementos que acompañan al nombre tienen una alta incidencia sobre la conceptualización del designado como +concreto o +abstracto. La segunda parte de la consigna 1 puede hacerse o no. En general, pensar en una clasificación previa por atributos comunes que parte básicamente del sentido los ayuda mucho en la organización de los elementos y les facilita la confección de la escala.

1. Relean «La leyenda del tigre del espejo». Agrupen los siguientes nominales extraídos de la leyenda en conjuntos que tengan una característica en común:
 - las noches de luna
 - un pelaje cristalino
 - sus dientes
 - la red
 - el majestuoso animal
 - los dos ejércitos
 - los soldados del Emperador
 - su poder
 - nuestros gestos
2. Ordenen los nominales en una escala que vaya del nombre más concreto al nombre más abstracto. Justifiquen su respuesta.

CLASE 7. TALLER DE ESCRITURA (80') CIERRE DE LA SECUENCIA

Como cierre de la secuencia, proponemos una actividad de escritura que retome el final premonitorio de la leyenda. De hecho, hay una segunda parte de esta leyenda, también en la versión de Graciela Pérez Aguilar, que podría llevarse al aula para comparar las resoluciones que dieron los alumnos con la de la escritora. La consigna de escritura apunta a retomar el trabajo realizado sobre los nominales, ya que se les solicita a los alumnos que caractericen a los nuevos personajes. Esta caracterización puede también hacerse como actividad previa a la escritura.

A partir del anuncio premonitorio con el que cierra «La leyenda del tigre del espejo», imaginen cómo podría ser la continuación de la leyenda, qué personajes intervendrían, cómo sería el tigre que despertará, etc. y escriban la segunda parte de la historia.

No se olviden de caracterizar a los personajes según los atributos que poseen dependiendo del mundo al que pertenecen.

SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE LA CONCORDANCIA EN GÉNERO

En esta secuencia se espera que los alumnos logren acercarse al reconocimiento de las distintas formas de manifestación del género en la lengua escrita.

Asimismo el contenido a tratar se despliega en forma de quehacer del alumno y lo expresamos así: identificar las distintas formas en que se representa la noción de género (morfológica, léxica, sintáctica) en diversas expresiones.

El método que proponemos trabajar parte de la lectura compartida en el aula. Durante la lectura, el rol del docente como guía y como motivador de la reflexión metalingüística es fundamental. Es decir, el propósito de lectura para la ocasión propuesta es que el lector/alumno reflexione sobre la construcción del designado/s en los textos facilitados.

Es por ello que esta secuencia se construye sobre un material previamente seleccionado. En este caso, presentamos tres textos (véanse en el Anexo los Textos 1, 2 y 3) en los que predomina una trama descriptiva y en los que existe un designado que se va construyendo de manera diferente durante el discurso escrito.

Tomaremos el texto 2 y desarrollaremos a continuación una propuesta modélica.

El texto 2 es una biografía que se construye sobre la base de un designado: Graciela Montes. Este designado se va reconstruyendo a lo largo del texto bajo distintos nominales y el hablante va construyendo distintas percepciones de él. Se les pedirá a los alumnos que detecten estas construcciones con ayuda del docente. De esta forma, esperamos que los alumnos encuentren las siguientes construcciones:

Una escritora y traductora argentina;
Profesora en Letras;
Miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina);
Cofundadora de la revista cultural «La Mancha»;
Codirectora durante sus dos primeros años.

Estos nominales que se van planteando en el discurso escrito manifiestan conexiones más o menos transparentes. La categoría de género se encuentra atravesada en el texto por la intencionalidad del formato biografía y el propósito de la lectura: conocer sobre la vida de Graciela Montes.

Una vez que los estudiantes hayan detectado estas construcciones, el docente los guiará a partir de tres preguntas básicas:

1. ¿Cuál es el designado que intenta construir el texto de forma permanente?
2. ¿Cuáles son las distintas formas de nombrarlo?
3. ¿Cómo se manifiesta la noción de género en esas construcciones?

Luego de la puesta en común de estas preguntas, entendemos que se produce el momento de sistematización de saberes. Es decir el momento en el que el docente deberá presentar el sistema que permita entender la idea de concordancia, las construcciones que son más transparentes y las que no; las distintas manifestaciones morfológicas del género femenino y cómo se conectan.

La última parte de esta secuencia tiene que ver con la evaluación. Cabe aclarar que no entendemos la evaluación como un sistema cerrado en donde el saber construido concluye y no se incorpora en un saber más amplio que podríamos llamar el saber gramatical o el saber sobre la lengua sino que entendemos la evaluación como un proceso de múltiples focos. Uno de esos focos es el alumno y su relación con el contenido aprendido. Al respecto, Gvirtz y Palamidesi afirman:

Se evalúan los distintos tipos de contenidos (actitudinales, capacidades cognitivas complejas, actividades, valores) y no sólo el manejo de informaciones, datos o hechos. Los procesos de evaluación consideran las tareas éticas en las tareas de enseñar y aprender. A la vez, es importante recordar que la evaluación incluye tanto lo que el alumno aprendió como lo que no aprendió y los resultados previstos como los imprevistos. (2006: 261)

La evaluación en esta secuencia se ve reflejada durante la participación de los alumnos y eventualmente puede culminar en un ejercicio de escritura. En esta instancia, el ejercicio que se propone es escribir una biografía de otro autor. Esta escritura estará guiada de pasos previos, ya que se les pedirá a los alumnos que piensen en cómo construirán determinado designado en su mensaje.

CONCLUSIONES

El taller se desarrolló en dos partes. En primera instancia les presentamos a los destinatarios los principios generales del Enfoque y luego les propusimos realizar las secuencias didácticas planteadas.

Durante la realización efectiva de las actividades, observamos que los destinatarios se mostraban sorprendidos frente al formato y tipo de actividad. Se plantearon preguntas tales como: «¿Para qué clasificar los nominales?, ¿para qué pensar en la construcción del designado en un discurso para enseñar conexiones sintácticas dentro de un nominal?».

Dichas preguntas se fueron respondiendo durante la puesta en común de las actividades, a medida que otras discusiones también se iban abriendo camino.

En relación con el primer planteo, los participantes pudieron ver que durante la actividad de clasificación del nominal se fueron poniendo en juego e internalizando otros saberes como, por ejemplo, la importancia de los artículos definidos e indefinidos en una construcción, o las diferencias en relación con el orden de los adjetivos o el valor de los pronombres posesivos. Dichos saberes tradicionalmente son enseñados/aprendidos en forma mecánica, a través de la presentación de listas, y en un orden caótico, sin relación entre sí. En contraste, la secuencia propuesta permitió pensar un camino distinto: la construcción del nominal se inserta en un discurso determinado y es tarea del alumno, con ayuda permanente del docente, pensar en cómo deconstruirlo a partir de la reflexión gramatical.

En relación con el segundo planteo, durante la lectura de los textos breves, los participantes se dieron cuenta de que la noción de designado les permitía avanzar más rápidamente con el significado global del texto y además, que podían anclar los distintos saberes que intervienen en la enseñanza de un tema que no sólo compete a la sintaxis sino también a la morfología y a la semántica.

También surgieron otros debates tales como la importancia o no de la sistematización de los contenidos gramaticales. Una parte de la audiencia cuestionaba la verosimilitud de la sistematización gramatical en la enseñanza. Creemos que la sistematización es importante en la medida en que entendamos que es posterior al discurso y a la construcción del saber a enseñar.

Finalmente, podemos decir que el taller nos permitió avanzar y profundizar sobre la importancia de la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria, ya que en los debates ocurridos intervinieron las voces

indicadas: las de los docentes. Concluimos, por tanto, que este tipo de encuentros en las jornadas debe propiciarse con el propósito de seguir pensando cuáles son las mejores estrategias para enseñar la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borzi, C. (2012). Teórico N° 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática «C». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Borzi, C. (2014). Teórico N° 4 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática «C». Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Demonte, V., y Bosque, I. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Gvirtz, S. y Palamidessi M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En: D. Tannen (ed.). *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.

Hopper, P. J., y Thompson, S. A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56 (2): 251-299.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* (vol. 1). Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, (vol. II). Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic Introduction*. New York: Oxford University Press.

Pederson E. y J. Nuyts, (1999). *Language and conceptualisation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Otheguy, R. y N.Stern (2000). The acategorial Lexicon and the Pairing Strategies. En: Contini Morava, E. y Y. Tobin. *Between Grammar and Lexicon* (123-157). Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins.,

Pérez Aguilar, G. (2006). *El tigre del espejo: cuentos y leyendas del mundo*. Buenos Aires: Ediciones Abran Cancha.

ANEXOS

«La leyenda del tigre del espejo»

Una leyenda china cuenta que hace muchísimos años, el mundo de los espejos y el de los humanos estaban comunicados. Cualquiera podía entrar y salir de un espejo de pared, de un espejito de mano y hasta de los pequeñísimos fragmentos de un espejo roto.

La gente de los espejos se parecía bastante a la gente humana, aunque eran más pálidos y brillaban en las noches de luna. Los animales del mundo de los espejos tenían un pelaje cristalino, plumas transparentes y ojos de un color plateado que centelleaba bajo la luz. El gran tigre era el más hermoso de estos animales, con sus rayas negras como la noche y blancas como la luna. Sus dientes relucían como cuchillos de plata cuando se deslizaba silencioso a través de un espejo para caminar por los larguísimos pasillos del palacio del Emperador Amarillo.

La vida de los dos mundos había transcurrido sin problemas hasta la noche en que el Emperador, desvelado, observó desde su lecho imperial el paso del tigre frente a la puerta de su recámara. Inmediatamente quiso tenerlo cautivo en su zoológico imperial y llamó a sus imperiales guardias para que lo apresaran. Éstos se acercaron medio muertos de miedo y provistos de una enorme red. Se ubicaron temblando a ambos lados del final del pasillo y lanzaron la red sobre el majestuoso animal.

El rugido del tigre prisionero hizo temblar las paredes del palacio, rompió los vidrios de los ventanales y, atravesando los espejos, llegó hasta los oídos de la gente del otro lado. Entonces, se declaró la guerra.

La gente de los espejos se armó con lanzas de plata y espadas de cristal para rescatar al tigre. Los soldados del Emperador se armaron con mazas de bronce y escudos de hierro para prevenir el ataque. Durante días y noches, los dos ejércitos aguardaron, tensos y sin dormir, el momento de la batalla. Mientras tanto, el tigre recorría una y otra vez su estrecha celda mordiendo los barrotes.

Por fin, *una noche sin luna, la gente de los espejos cruzó el cristal*, que los separaba y arremetió, pálida y fantasmal, contra los soldados del Emperador. La sangre de los humanos corrió roja como el coral y la sangre de sus rivales corrió plateada como el mercurio. Una y otra vez ganaron y perdieron sendas batallas, con una tristísima pérdida de vidas en los dos bandos. Sin embargo, la guerra no terminaba de definirse y el pueblo del Imperio Amarillo empezaba a hartarse de ver morir a sus hijos por un capricho de su gobernante. Temeroso de perder su poder, el Emperador

Amarillo llamó a su palacio a un hechicero famoso.

—¿Cómo puedo ganar esta guerra sin perder a mi tigre? —preguntó.

—El secreto es el azogue, mi señor —respondió el hechicero—. El azogue es la base de los espejos y, si bañáis en él al ejército enemigo, volverán adonde les corresponde.

El Emperador encargó a los sabios y alquimistas que prepararan incontables recipientes repletos de azogue y simuló una retirada de su ejército. Cuando la gente del espejo invadió la plaza imperial creyendo haber ganado la guerra, desde lo alto de las murallas recibió un baño líquido y plateado que, poco a poco, los fue disolviendo y devolviéndolos a su mundo. En algunas horas, la gente del espejo quedó prisionera detrás de los espejos de pared, de los espejos de mano y hasta de los pequeñísimos fragmentos de un espejo roto.

Pero allí no se detuvo la venganza del Emperador, sino que *los condenó a repetir para siempre los gestos de los humanos*. Por eso, desde ese momento, los espejos copian nuestras caras y nuestros gestos.

Sin embargo, la historia también dice que un día los seres humanos del espejo se despertarán de este sueño mágico, y que el primero en despertarse será un nuevo tigre. Entonces, los espejos no nos devolverán nuestra imagen sino otra diferente. Cada vez más diferente y cada vez más parecida al resplandor del tigre liberado.

(Leyendas de China)

Escrita por Graciela Pérez Aguilar

TEXTO 1 ANIMALES

¿Cuál es la diferencia entre sapo y rana?

Mucha gente piensa que el sapo es el macho y la rana es la hembra, pero esto no es así ya que hay sapos machos y hembras, y también hay ranas machos y hembras.

Tanto el sapo como la rana son anfibios, es decir que pasan parte de sus vidas en el agua y en la tierra. Además, ambos son vertebrados y su reproducción es ovípara, lo que significa que nacen de huevos (sin cáscara). Pero ahí terminan sus similitudes.

Diferencias entre el sapo y la rana

Los sapos tienen la piel rugosa, seca y llena de glándulas venenosas que se asemejan a verrugas. Tienen un cuerpo robusto, corto, redondo y más pesado que el de las ranas. Para desplazarse, caminan en lugar de

saltar, debido a que sus patas son más cortas que las de la rana. La mayoría de los sapos son de hábitos nocturnos y terrestres, normalmente buscan el agua sólo para reproducirse.

¿Cómo son las ranas?

Las ranas tienen la piel lisa, suave y húmeda. Poseen un cuerpo más esbelto y estilizado, y son más pequeñas que los sapos. Tienen las patas traseras más largas, que les permiten saltar y nadar. Las ranas son de hábitos más bien acuáticos, y pueden ser encontradas también de día.

Fuente: <http://respuestas.tips/en-que-se-diferencia-una-rana-de-un-sapo/>

TEXTO 2

Graciela Montes es una escritora y traductora argentina. Nació el 18 de marzo de 1947 en Buenos Aires, Argentina, y se crió en Florida, un barrio del Gran Buenos Aires. Se recibió de Profesora en Letras en el año 1971 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Fue miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina) y cofundadora de la revista cultural “La Mancha”, y codirectora durante sus dos primeros años.

Obtuvo el Premio Lazarillo en 1980, y fue nominada candidata por la Argentina al Premio Internacional Hans Christian Andersen en 1996, 1998 y 2000. En 1999 ganó el premio Pregonero de Honor, y en el 2004 obtuvo un diploma de la Fundación Konex en la categoría “Literatura Infantil”.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Graciela_Montes

TEXTO 3

Mariano Moreno (Buenos Aires, 23 de septiembre de 1778 - alta mar, 4 de marzo de 1811) fue un abogado, periodista y político rioplatense, uno de los principales ideólogos e impulsores de la Revolución de Mayo y que tuvo una importante actuación como uno de los dos secretarios de la Primera Junta, resultante de la misma.

Se destacó por sus ideas liberales y contractualistas que aprendió en la Universidad de Chuquisaca defendiendo tanto el libre comercio como los derechos de los indios.

Se opuso al Carlotismo —proyecto que propuso la creación de una monarquía independiente cuyo titular sería la princesa Carlota Joaquina, hermana del rey Fernando VII de España y esposa del príncipe regente Juan de Portugal— y fue el autor de la Representación de los Hacendados a favor del restablecimiento de la libertad de comercio. Se le atribuyó

durante más de un siglo la redacción del famoso Plan de operaciones pese a las serias sospechas de su falsedad. Finalmente se comprobó que Moreno no fue su autor y que el documento, en sus partes más importantes, era la copia de una novela francesa editada a comienzos del siglo XIX. Luego de su alejamiento de la Junta fue designado como diplomático a Londres, pero falleció repentinamente en alta mar.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Mariano_Moreno

MARÍA SOLEDAD FUNES es Doctora en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Asistente de la Carrera de Investigador de Conicet, bajo la dirección de la Dra. Claudia Borzi. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en las materias Gramática y Sintaxis (Cátedra Borzi) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su tema de investigación es la gramática española, en el marco de la Lingüística Cognitiva.

ANABELLA L. POGGIO es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en el nivel medio y como ayudante de primera en Gramática (Cátedra Borzi). Es maestranda de la carrera de Análisis del Discurso e investiga sobre la gramática aplicada a la enseñanza del español como lengua materna. Participó como expositora en congresos nacionales e internacionales y tiene publicaciones en revistas y actas de congresos.

MARÍA CECILIA ROMERO es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Actualmente es Ayudante de primera en la materia Gramática (Cátedra Borzi), en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ejerce la docencia desde hace 15 años en distintos niveles. En el Nivel Medio, se desempeña como Jefa de Departamento; y en el Nivel Superior, dicta las materias Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Psicolingüística y Sociolingüística.