



Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información

Anabella L. Poggio*

Introducción

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación de Maestría en Análisis del Discurso, bajo la dirección de la Dra. María Soledad Funes. Dicho proyecto de tesis de maestría tiene por objetivos principales describir el desplazamiento que sufre la enseñanza de la gramática en el marco del nuevo diseño para la Nueva Escuela Secundaria (NES) y elaborar una propuesta pedagógica alternativa con método descendente basada en los presupuestos de la gramática del Enfoque Cognitivo Prototípico. Desde la publicación del diseño curricular para la NES (Ministerio de Educación, 2013), mi directora y yo empezamos a investigar acerca de la aplicación de la Gramática cognitiva a la confección de propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura de manera integrada. Esta preocupación por la enseñanza de la gramática en el nivel secundario surge de la lectura atenta y del análisis de los fundamentos teóricos que sostienen la enseñanza de la gramática en el diseño curricular y su incompatibilidad con los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos. Como puede observarse en el apartado “Alcances y sugerencias para la enseñanza” del diseño (2013: 441), se sugiere que los docentes integren el discurso con la gramática oracional, pero no se proponen herramientas metodológicas suficientes para hacerlo. Por ejemplo, para el contenido de “coherencia y cohesión”, la recomendación brindada al docente sostiene: “Los alumnos pueden apropiarse de los recursos lingüísticos durante el ejercicio mismo de las prácticas de lenguaje, de este modo se evita caer en definiciones gramaticales que no contribuyen a mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes” (2013: 441). Observamos que, a pesar de las intenciones declaradas de enseñar discurso y gramática de manera integral, los enfoques gramaticales que predominan en la formulación de los contenidos del diseño siguen siendo los modelos estructuralistas, que consideran la lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables y que proponen como unidad máxima de análisis la oración,

* Anabella L. Poggio es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado como docente en la escuela media y en el nivel terciario. Actualmente, es maestranda de la carrera de Análisis del Discurso y trabaja como ayudante de primera en Gramática, materia del inicio de la carrera de Letras. También participa del dictado de cursos de extensión universitaria vinculados a la temática de la escritura académica.

anabella.poggio@gmail.com

descontextualizada de su situación real de uso: “Estructura de la oración simple. El valor semántico del verbo y su proyección sintáctica” (2013: 441).

La falta de cohesión entre los objetivos de enseñanza-aprendizaje y el marco teórico desde el que se pretende abordar esos objetivos provoca como resultado que la enseñanza de la lengua siga divorciada de la enseñanza de la literatura y los otros géneros discursivos, ya que el enfoque lingüístico que subyace a la propuesta no considera el uso de las formas. Esta separación nos coloca frente a dos escenarios posibles: o se deja la gramática de lado o se sigue enseñando gramática formal (es decir, no integrada al discurso).

El enfoque discursivo que utilizamos en las propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario permitiría superar las limitaciones que implica operar en un nivel oracional y meramente formal. La reflexión sobre la propia lengua es una herramienta cognitiva fundamental que permitirá a los estudiantes no solo 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.

En este trabajo presentaremos una secuencia didáctica pensada para trabajar específicamente el tema gramatical de los artículos definidos e indefinidos y su relación con la distribución de la información nueva o conocida en el texto. El enfoque teórico-gramatical desde el que se diseñó esta propuesta pedagógica integrada de la lengua y la literatura es el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991), con aportes de la denominada “gramática pedagógica” (Camps y Zayas, 2006). La reflexión específica sobre los artículos tendrá lugar en el marco del trabajo con textos narrativos cortos, focalizando en esta oportunidad en el cuento. La secuencia permite trabajar tanto a nivel de la gramática implícita (en las actividades de comprensión lectora y de producción escrita) como a nivel explícito (en las actividades de fundamentación).

1. Marco teórico-metodológico

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) es una teoría gramatical que surgió en la década de 1970, en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Sus principales referentes son George Lakoff y Ronald Langacker. Entre los presupuestos básicos de este enfoque, podemos mencionar el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje. Según este principio, uno de los

objetivos fundamentales del ECP será describir y explicar la lengua a partir de su funcionamiento en el uso.

En relación con este presupuesto, el ECP sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la semántica y la pragmática. Así, el valor de las formas lingüísticas en el sistema de la lengua se establece por el contexto de uso más prototípico de cada una de ellas.

Otro presupuesto fundamental de esta teoría es que el lenguaje no puede separarse de las otras facultades de la cognición humana. En contraposición con el Generativismo, el ECP sostiene que el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma. Para esta teoría la representación del conocimiento lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales, ya que los procesos en los que dicho conocimiento se emplea no difieren, en lo fundamental, de otras capacidades cognitivas como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motora.

Desde este enfoque, la gramática se concibe como emergente del discurso, y los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico y el sintáctico. Es así que la gramática no se estudia a partir de oraciones aisladas, sino de formas en contexto auténtico. Entre los factores pragmáticos, englobamos parámetros textuales de análisis, como la distribución de la información y la coherencia textual, además del contexto situacional.

Por estas razones consideramos que el ECP constituye un enfoque teórico que permite abordar naturalmente la lengua en uso e integrar la reflexión gramatical con el análisis literario o discursivo, ya que la reflexión metalingüística siempre parte del significado y de la intención comunicativa, que es la que motiva la selección de las formas y su ordenamiento.

2. La secuencia didáctica para el trabajo sobre los artículos

2.1. Destinatarios y objetivos

La secuencia de actividades que presentaremos en este trabajo fue diseñada para desarrollarse en el marco de la materia Lengua y Literatura de primer año de la NES (Nueva Escuela Secundaria, CABA).

Los objetivos principales de esta propuesta serán:

- a. Sistematizar el uso de artículos definidos/indefinidos en relación con la distribución de la información en el texto.
- b. Observar cómo influye el tipo de artículo en la conceptualización del nominal.
- c. Reutilizar en la producción escrita la sistematización realizada en esta actividad.

2.2. Antecedentes de la propuesta

La secuencia didáctica que constituye el objeto de este trabajo es el resultado de una serie de observaciones concretas que tuvieron lugar en un primer año en el que enseñé Lengua y Literatura. El tema que habíamos estado desarrollando en el curso eran los géneros narrativos. Los alumnos habían leído fábulas, leyendas, mitos y habían estudiado las características que definen cada tipo de relato. Al analizar la estructura canónica de la narración –marco, complicación, resolución– (Van Dijk, 1978), reflexionamos sobre los tiempos verbales usados para narrar en pasado y trabajamos, particularmente, sobre los diferentes matices de significado entre el Pretérito Perfecto Simple, el Imperfecto y el Pluscuamperfecto, y su relación con la distinción descripción/narración y marco/ complicación.

Para el momento en que empezamos a diseñar esta secuencia, iniciábamos el trabajo sobre el cuento literario y la noticia periodística. Decidimos comenzar por la segunda, porque nos pareció que podía ser más atrayente trabajar cuestiones de la vida real y salir un poco del texto “literario”. Seleccionamos dos notas: la primera, sobre una banda de grafiteros: “Héroes anónimos combatiendo el vandalismo ortográfico” (http://www.clarin.com/sociedad/Patrullas-ortograficas_0_1322268017.html); la segunda, sobre el último día de los antiguos vagones de la línea A del subterráneo: “Ese día” (<http://buenosairesencronicas.blogspot.com.ar/2013/01/ese-dia.html>).

La selección del texto “Héroes anónimos combatiendo el vandalismo ortográfico” estuvo motivada por la presencia en el texto de numerosos nominales que tenían el mismo designado: los integrantes de la “banda” de correctores. Esta característica del texto permitió observar que en una narración un mismo actante [1] puede ser nombrado de diferentes maneras y que, en esas diferentes maneras de nombrar, pueden aparecer las características que los definen, pero también ciertas evaluaciones que hace el narrador sobre el designado. Algunos de los nominales que designan al grupo en el texto son:

- Un grupo de treintañeros ecuatorianos
- Esta verdadera patrulla ortográfica

- Los guardianes de la Real Academia Española
- Tres amigos, un abogado ambientalista y dos diseñadores
- Estos militantes de la ortografía
- Los correctores

Como puede apreciarse en los ejemplos citados, las distintas formas de designar la misma entidad implican un *continuum* de formas [+/-concretas]: mientras en “tres amigos...” o en “un grupo de treintañeros...” la entidad es designada por una característica más o menos intrínseca del objeto, en “los correctores” o en “estos militantes...” se hace foco en el tipo de acciones que el grupo lleva a cabo. Por lo tanto, si bien los nominales tienen el mismo designado, no conceptualizan el objeto de la misma manera.

A partir de esta problemática, instruimos a los alumnos en la idea de “categorías continuas” para contraponer esa noción a las clasificaciones binarias del tipo propio/común, individual/colectivo, contable/incontable, concreto/abstracto que están sostenidas teóricamente en obras como la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque, 1999, Capítulo 1). Para presentar el problema, escribimos en el pizarrón la palabra “salida” y propusimos la dicotomía: ¿es concreto o abstracto? En el grupo se presentaron ambas respuestas, lo que nos permitió mostrar que no se puede decidir solo con la forma aislada si se trata de un nombre concreto o abstracto. Entonces, le agregamos a esa palabra un breve contexto: “la salida de la escuela” y “la salida del presidente”. Con este pequeño contexto, pudieron empezar a pensar en el significado de la palabra “salida” y en la idea que se conceptualiza en cada uno de los ejemplos.

Este pequeño ejercicio tiene una fundamentación teórica basada en la reformulación que hace Borzi (2012) sobre las clasificaciones binarias a partir del concepto de “esquema” propuesto por Langacker [2]. Partiendo del concepto de “Modelo Cognitivo Idealizado” [3], la investigadora reformula las divisiones binarias y propone una clasificación que supone una gradación semántico-pragmática de los esquemas nominales, como muestra el **Diagrama 1**. De izquierda a derecha hay un movimiento en el significado de los contextos en los que entran estos sustantivos que conforma un *continuum* desde objetos más concretos a más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, de objetos recortados como un todo contra el fondo, hacia una zona donde hay interrelación de objetos (una concepción cosificada de una cláusula).

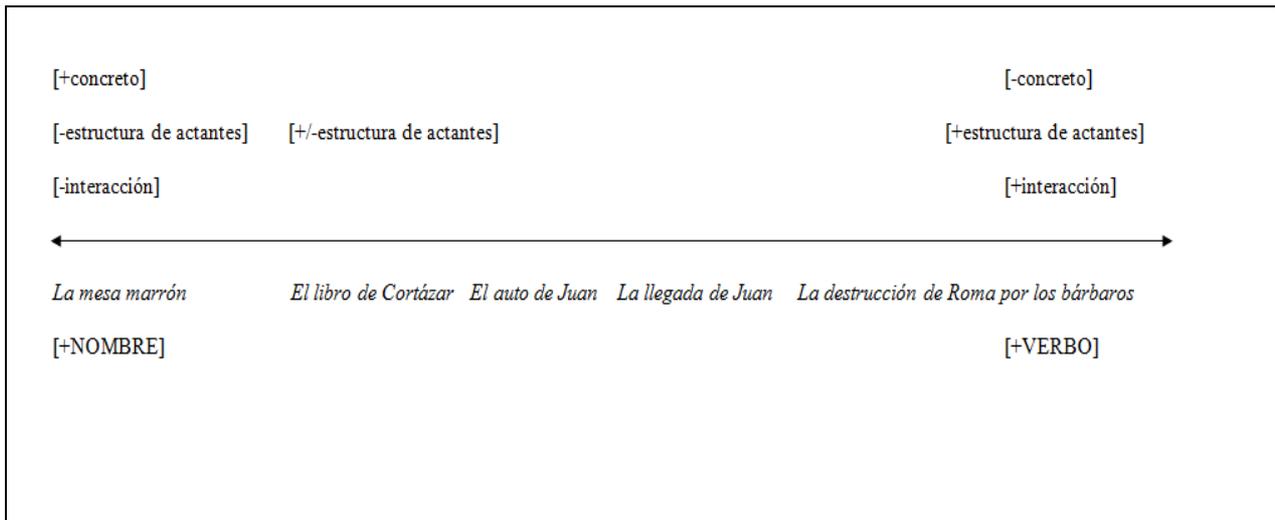


Diagrama 1. Clasificación de nominales desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (Borzi, 2012).

Esta gradación semántico-pragmática se representa por medio de una escala que va de lo más concreto (a la izquierda) hacia lo menos concreto (a la derecha). Lo más concreto sería el nominal sin estructura de actantes (“la mesa marrón”); luego se encuentran los nominales icónicos, donde los dos son concretos (“el libro de Cortázar”), pero evocan una acción, aunque con una visión estática: el sustantivo “libro” es concreto, y eso acarrea una percepción estática de la situación. Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de actante con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción corresponden a una percepción más estática, como es el caso de “el auto de Juan”. Mientras que los que tienen interacción conllevan percepciones más activas, con un solo actante (“la llegada de Juan”) o con dos actantes, agente y paciente (“la destrucción de Roma por los bárbaros”) o eventualmente otros actantes.

En resumen, definimos el nombre concreto a partir de los atributos del nombre prototípico, que se trata de un objeto físico, con límites precisos, opaco, contable, individual y estable en el tiempo y en el espacio (por ejemplo, “mesa”). A medida que nos movemos en la escala hacia la derecha se produce la pérdida de algunos atributos o el agregado de otros nuevos. En el medio del *continuum* se encuentran los objetos físicos menos estables (“rayo”, por ejemplo, que no tiene duración en el tiempo), los que no tienen límites precisos (los incontables, como “agua”, y los colectivos, como “bandada”), y luego ya nos acercamos a la zona de los abstractos; en primer lugar, se encuentran los abstractos que designan cualidades (“delgadez”), y en segundo lugar, los nombres abstractos que agregan atributos cercanos al verbo en tanto presentan estructura de actantes: sin interacción (“llegada”), con interacción (“destrucción”).

Después de la reflexión que habíamos introducido sobre la palabra “salida”, realizamos una nueva actividad de clasificación de nominales con el texto “Ese día”. Los resultados de la prueba completa pueden consultarse en Funes y Poggio, 2015. En esta oportunidad, solo nos interesa destacar que los estudiantes lograron ubicar el nominal “el límite de los vagones” como concreto, ya que atendieron al significado que ese nominal tenía en el texto. También lograron interpretar “el último día de los vagones” como un nominal de transición entre lo [+concreto] y lo [+abstracto]. En esta prueba habíamos tomado como parámetro un grupo “control” en el que planteamos también una actividad de clasificación de los nombres en concretos y abstractos, pero a partir de las categorías dicotómicas que ya traían de la primaria. Lo interesante fue que la mayoría de los estudiantes del grupo control identificó como núcleo de cada nominal el sustantivo [+concreto] sin atender al significado del nominal, ni del texto global. Solo cuatro estudiantes identificaron “límite” como núcleo, pero lo clasificaron como abstracto. Lo mismo sucedió con “día”: unos pocos lo señalaron como núcleo de la construcción y, los que lo hicieron, lo clasificaron como abstracto. Los resultados de esta prueba nos llevan a concluir que un enfoque de enseñanza de la gramática que prescinde del uso de las formas en su contexto no contribuye a favorecer ni facilita la comprensión del texto.

Finalmente, hubo una respuesta que llamó nuestra atención y que funcionó como punto de partida de la actividad que presentaremos en este trabajo. Los estudiantes habían clasificado “sus brazos” como más concreto que “el primer vagón”, un poco a contrapelo de lo que consideramos el prototipo del nombre: un objeto estático, con límites precisos, que se pueda recortar sobre un fondo, opaco, contable, definido. Estos rasgos se encontraban mayormente en “el primer vagón”, ya que “sus brazos” es una parte de un todo y, por lo tanto, no es tan fácil de delimitar como “el primer vagón”. Esta diferencia entre lo esperado y lo que efectivamente sucedió nos llevó a preguntarnos qué alcances podría tener el basamento en la conceptualización de un nominal. Atendiendo al significado construido en el texto “Ese día”, concluimos que, por un lado, “sus brazos” resulta más delimitado que “el primer vagón” ya que, al tener este último un tamaño mayor, implica un esfuerzo cognitivo más costoso para identificarlo; por otro lado, el basamento posesivo “sus” estaría ayudando a la identificación del nombre, ya que se trata de los brazos del protagonista del texto, lo que los vuelve más definidos.

Con el objetivo de indagar en los alcances que los artículos definidos e indefinidos pueden tener en la conceptualización de los nominales, diseñamos la actividad de la que nos ocuparemos a continuación.

2.3. Secuencia de actividades didácticas y metodología

La secuencia didáctica que presentaremos es una combinación de lo que Camps (2006) denomina “SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos, textuales” y la “SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura” (p.36).

La tarea que definimos fue atender al uso de los artículos en los textos narrativos para mostrar a los alumnos por qué se alterna el uso del artículo definido y el indefinido. La secuencia fue pensada para cuatro clases, organizadas de la siguiente manera:

2.3.1. Primera clase: lectura compartida y reflexión sobre la presentación de los personajes

La clase comenzará con la lectura colectiva de “Cuento policial”, de Marco Denevi. Como actividad anticipatoria discutiremos las ideas que les sugiere el título del cuento que van a leer: qué esperan que suceda, qué personajes esperan encontrar, etc.

Cuento policial

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven pasaba todos los días por delante de una casa (1) en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro (2). La mujer jamás le dedicó una mirada (3). Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que hablaban de aquella mujer. Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer (4). La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla (5). Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo (6). Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

Es esperable que la lectura de este relato suscite dudas y cuestionamientos sobre los hechos narrados, por lo que probablemente haya que repetir la lectura varias veces. Para facilitar la comprensión, es importante también hacer hincapié en ciertos elementos clave para que los estudiantes puedan construir una hipótesis sobre el significado global del texto. Por ejemplo, llamar la atención sobre el punto de vista sobre el que se construye la voz del narrador, ya que la información sobre los hechos es parcial y está sesgada por ese punto de vista, que funciona como eje estructurador del relato.

Una vez cerrado el capítulo de la comprensión global del texto, pasaremos a reflexionar sobre la alternancia entre “un joven” y “el joven” con dos propósitos fundamentales: rastrear los conocimientos previos de los alumnos sobre las diferencias entre los artículos y el tipo de información que vehiculizan (temática/remática); dar lugar, en la interacción social, a intercambios metalingüísticos y semánticos, que faciliten la construcción colectiva y colaborativa del concepto (Cuesta, C. e Iturrioz, P., 2010). La reflexión puede iniciarse con una pregunta sobre la diferencia entre esas dos formas y, a partir de las respuestas de los alumnos, ir construyendo el concepto definido/indefinido relacionado con la distribución de la información (tema/rema).

Todos los intercambios orales descritos hasta aquí pueden cerrarse con una actividad escrita. Les pediremos a los estudiantes que respondan individualmente una guía, que constará de las siguientes consignas:

1. Determinen quiénes son los protagonistas. ¿Cómo son nombrados en el cuento?
2. Para cada una de las construcciones numeradas y resaltadas en negrita, determinen cuál es el agente, cuál el paciente, y cuál es la interacción.
3. Elaboren la secuencia narrativa del relato.
4. PARA PENSAR: ¿Qué relación pueden establecer entre el inicio del cuento, cuando dice “...un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada” y la frase final: “Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría”?
5. Expliquen por qué aparece en el texto en primer lugar UN JOVEN/UNA MUJER y más adelante EL JOVEN/LA MUJER.
6. Ordenen los nominales subrayados en una escala que vaya del más concreto al más abstracto. Recuerden tener en cuenta los siguientes parámetros: [+/-definido], [+/-contable], [+/-estático], [+/- interacción], [+/- actantes]

Estas consignas tienen como objetivo que cada estudiante pueda ordenar por escrito las ideas y los conceptos discutidos oralmente en las interacciones colectivas. Este ordenamiento escrito tiene, a su vez, dos propósitos: por un lado, que los estudiantes vuelvan sobre los conceptos conversados y elaboren su propia versión de ese intercambio; y, por otro lado, la puesta en escritura de esos conceptos, vinculada a las estrategias para fundamentar o justificar una idea. Los puntos 1 al 5 focalizan

sobre las cuestiones elaboradas oralmente, mientras que el último punto de la actividad retoma una reflexión trabajada anteriormente sobre el *continuum* nominal concreto/abstracto atendiendo, particularmente en este caso, a la determinación o indeterminación como posibilidad de identificación del objeto conceptualizado en el nominal. Es decir que a este tipo de consigna que ya habían resuelto en las actividades que describimos en el apartado 2.2., se les sumó la dificultad de atender al significado que está aportando el artículo en cada nominal. Esto se buscó específicamente con el subrayado de nominales que tienen el mismo designado con diferente basamento (determinante).

Al finalizar la clase, el docente recolectará todos los trabajos para utilizarlos como punto de partida o material de referencia de la clase 2.

2.3.2. Segunda clase: debate sobre la clasificación de los nominales

Este encuentro comenzará con una puesta en común de las diferentes soluciones que los estudiantes propusieron para la confección de la escala solicitada en el punto 6 de la guía. El docente había retirado estos materiales la clase anterior con el objeto de tomar nota de las dificultades o logros más salientes en la realización de la tarea, por lo que deberá procurar devolver las escalas a sus dueños para poder iniciar la puesta en común. El objetivo de compartir las diferentes soluciones es trabajar sobre la reflexión y la fundamentación de las decisiones tomadas, y observar, de este modo, qué conceptos gramaticales, textuales, pragmáticos o de cualquier otra índole se ponen en juego cuando los estudiantes resuelven este tipo de consignas. Es decir, lo que buscamos es que puedan poner en palabras aquellos mecanismos metacognitivos, tal vez espontáneos e inconscientes, que han intervenido en la resolución de su tarea. Esta actividad tiene dos objetivos fundamentales: observar cómo conceptualizan los nominales y ejercitar la argumentación para explicar sus decisiones.

2.3.3. Tercera clase: la noción de “punto de vista”

En esta clase se retomará la noción de “punto de vista” (discutida en la interacción oral como herramienta para la comprensión del texto) para proponer un ejercicio de escritura en el que haya cambio de actantes y sea necesario volver a presentarlos, lo que pondría en juego la selección de un tipo u otro de artículo.

Como ejercicio preparatorio para la producción escrita podríamos utilizar un material audiovisual que nos ayude a plantear el problema del punto de vista y la relación con la persona gramatical. Una posibilidad es proyectar un fragmento de la película *Yo también te quiero... sólo como amigo*, del director Jack Zagha Kababie, disponible en

<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad4/autorynarrador/ejercicio1>. El video es interesante porque el narrador, que es el varón rechazado por la mujer de la que está enamorado, utiliza una segunda persona que se puede pensar como generalizadora, pero que, a su vez, delimita un grupo particular con el que busca generar empatía: aquellos (varones) que han pasado por lo mismo que él. Aquí, se separa la persona gramatical del punto de vista, ya que el personaje que experimenta los hechos cuenta su propia experiencia no en primera persona, sino en segunda. Una escisión similar ocurre con el narrador de “Cuento policial”: tenemos un narrador en tercera persona, que no es el narrador omnisciente que sabe todo, sino un narrador que ve a través de los ojos del joven vendedor que mata a la mujer.

Una vez presentado el problema del narrador, les daremos a los alumnos la siguiente consigna: “Reescriban ‘Cuento policial’ desde el punto de vista del policía que resolvió el caso”. La resolución de la consigna puede llevarse adelante en forma colaborativa (en grupos de no más de dos personas) o de manera individual, dependiendo de qué objetivos específicos tenga cada docente con esa producción escrita.

Al finalizar la clase, el docente recolectará todos los trabajos para utilizarlos como material de la clase 4.

2.3.4. Cuarta clase: revisión de la escritura

Para comenzar la clase, haremos circular una fotocopia con la transcripción de algunos fragmentos de las producciones auténticas realizadas por los estudiantes en la tercera clase que presenten, a criterio del docente, alguna cuestión gramatical o semántica para trabajar. El objetivo de usar texto auténtico y propio del grupo es fomentar la revisión de la escritura dando pautas claras sobre qué aspectos tener en cuenta cuando se revisa y se corrige un texto. Algunos de los aspectos para tener en cuenta al seleccionar los fragmentos para el trabajo áulico podrían ser la presentación de los actantes en el relato, la construcción del protagonista y de los otros personajes en los nominales que los designan, la correlación de los tiempos verbales (trabajados en otra secuencia anterior) y otras cuestiones emergentes, como la revisión ortográfica, la división en párrafos, etc.

La idea es trabajar, en un primer momento, sobre la interacción colectiva: iremos leyendo cada uno de los fragmentos en voz alta, y se les pedirá a los alumnos que propongan mejoras, que señalen lo que ellos consideren errores, incoherencias o fallas en los mensajes. Se propondrán diferentes formas de mejorar los textos que se irán consignando en el pizarrón. En un segundo momento, podríamos

devolver las producciones a sus dueños para que las revisen y corrijan, de ser necesario, a partir de las pautas que se fueron dando a lo largo de la interacción anterior.

3. Conclusiones

La secuencia didáctica que presentamos en este trabajo forma parte de un objetivo de investigación más amplio que es construir propuestas de enseñanza de la gramática desde la perspectiva del ECP para ponerlas a prueba en el aula y evaluar su pertinencia didáctica y su funcionalidad en el alcance de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. El sustento teórico del ECP nos permite trabajar de manera integrada los dos términos de la coordinación “lengua y literatura”, ya que este enfoque teórico parte de las intuiciones de los hablantes y de sus propias conceptualizaciones al sostener que la gramática no preexiste al sujeto, sino que constituye un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad, lo que se traduce en la producción discursiva. En este sentido, las formas lingüísticas más útiles para la comunidad hablante serán las que perduren, y la gramática emergerá de los discursos circulantes como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla. Como puede desprenderse de estas definiciones, este enfoque gramatical parte del uso real de la lengua, lo que nos puede permitir conocer cuáles son las formas más exitosas o adecuadas para vehiculizar determinados sentidos o para lograr determinados objetivos comunicativos y traducir esas observaciones en objetivos de enseñanza.

Por otra parte, esta propuesta se construyó sobre el objetivo principal de trabajar un tema gramatical que, sin embargo, se ve completamente excedido casi de manera inmediata debido a la incidencia que los artículos tienen, por lo menos, en la distribución de la información del texto (gramática textual) y en la conceptualización de los nominales (semántica, pragmática y sintaxis). Esto favorece la postura de trabajar las cuestiones gramaticales de manera integrada con las problemáticas de construcción de sentido a las que están vinculadas, y no de forma aislada.

Finalmente, el tema de los artículos es abordado en esta secuencia desde las distintas macro habilidades (la comprensión y la producción, tanto oral como escrita), lo que nos permite hacer un recorrido que va desde el descubrimiento del problema a la reflexión sobre el tema y su sistematización, para su posterior puesta en uso y su revisión, que nos obliga a volver al momento de la sistematización para poder modificar lo que sea necesario modificar en el texto producido.

Notas

[1] Llamamos “actante” a los designados o participantes de un discurso que pueden cumplir diferentes roles según los cambios que se van produciendo en las interacciones que tienen lugar a lo largo del relato. Para entender fácilmente el concepto, podemos partir de la noción de Cláusula Transitiva Prototípica (Hopper y Thompson, 1980), considerada el tipo de cláusula preferida por los hablantes cuando producen narraciones. Esta cláusula se define por la presencia de dos participantes preexistentes a la relación de transmisión de energía, que están en una relación asimétrica: por un lado, el Agente, que es el origen de la energía, y, prototípicamente tiene voluntad, es humano, es activo; por otro lado, el Paciente, que es el destinador de esa energía generada por el Agente, en función de la que se ve afectado o modificado. A diferencia del Agente, el Paciente no tiene voluntad, no es humano, y es pasivo (como en *Juan rompió el vidrio*).

A diferencia de lo que plantean otras teorías, como el Generativismo, los actantes no forman un marco casual obligatorio regido por el verbo. Los actantes preceden cognitivamente a la interacción y es en la cláusula donde se concretan las líneas interpretativas que corresponden a cada esquema (Agente o Paciente, como también benefactivo, locativo, temporal, modal).

[2] Dado que no se puede concebir la entrada léxica “salida” como un concepto abstracto o concreto *per se*, Borzi (2012) advierte que deben tenerse en cuenta los “esquemas de sustantivos concretos” y los “esquemas de sustantivos abstractos”, ya que los objetos pueden concebirse como (más o menos) abstractos o (más o menos) concretos en cada contexto en particular. Se trata de categorías graduales, dependientes del contexto discursivo.

[3] Un “Modelo Cognitivo Idealizado” (MCI) es un principio general de organización de la cognición humana que constituye representaciones mentales de la estructuración del mundo y mediante los cuales organizamos nuestros conocimientos (Lakoff, 1987: 114). Las estructuras de MCI funcionan como sostén para la categorización. La noción de MCI se relaciona con la noción de “guion” o *script* de Schank y Abelson (1977), en el sentido de que constituyen idealizaciones de una serie de experiencias que tienen rasgos en común. Ese modelo idealizado es “cognitivo” porque esos guiones dejan huellas en la mente de cada hablante.

Los MCI representan también el contexto organizacional de una unidad semántica. Así, desde el ECP, existen dos modelos cognitivos idealizados que responden a la conceptualización de los nombres y de los verbos: “MCI de escenario”, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región; y el “MCI de bola de billar”, donde los objetos físicos se mueven e interactúan transfiriéndose energía cuando entran en contacto.

Bibliografía

- Borzi, C. (2012): Teórico n.º 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática “C”. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cuesta, C. e Iturrioz, P. (2010): “Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas”. Entrevista a Jean-Paul Bronckart, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año 5, n.º 5, agosto, Buenos Aires, pp. 56-63.
- Camps, Anna (2006): “Secuencias didácticas para aprender gramática”. Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, pp. 31-37.
- Demonte, V. y Bosque, I. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Funes, M. S. y A. Poggio (2015): “Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico”. *Revista Lenguas en contexto*, n.º 12. ISSN: 1870 1671 (Versión impresa) y ISSN: 2007 3038 (versión electrónica).
- Hopper, P. J. y Thompson, S. A. (1980): “Transitivity in grammar and discourse”. *Language* 56.2: 251-299.

Lakoff, G. y M. Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

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 Applications*, vol. 2. Stanford: Stanford University Press.

Ministerio de Educación (2013): *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.

Van Dijk, T. (1978): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.