



¿Cuál es la diferencia entre el sapo y la rana?: cuestiones de género, cuestiones de la gramática

María Cecilia Romero*

En nuestro país, la escuela secundaria tiene entre sus objetivos más importantes lograr alumnos alfabetizados que puedan insertarse en la cultura letrada de manera autónoma y eficaz. Sin embargo una de las mayores preocupaciones de la escuela hoy en día tiene relación con las dificultades en torno a las prácticas de escritura que presentan los estudiantes.

En el año 2015 hice una prueba piloto sobre escritos de alumnos de primero y segundo año de la escuela secundaria. [1]

Los escritos respondieron a consignas abiertas de escritura. Por ejemplo, la realización de un resumen a partir de un texto leído en clase, el relato de una anécdota personal, la redacción de un cuento, entre otros. Fueron hechos para ser presentados y evaluados en el marco de la materia de Prácticas del Lenguaje. Seleccioné más de sesenta trabajos provenientes de estas pruebas en los que examiné problemas de concordancia tanto en género como en número.

Se ejemplifican a continuación algunos de los usos no- normativos de la concordancia en número y en género encontrados:

- (1) *Este tipo de relatos son complicados de hacer.*
- (2) *La película trata sobre un antihéroe creado por Marvel Comics; es un antihéroe, ni un héroe, ni un villano. Los poderes que originalmente tenía era habilidad con todas las armas.*
- (3) *A los familiares le pareció muy difícil hablar del tema.*
- (4) *La acción transcurre en "El hogar del suicida", sanatorio de almas creadas por el doctor Ariel.*

* María Cecilia Romero es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Actualmente es ATP 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.

romeromace@gmail.com

A lo largo de mi trayectoria docente, observo que estos problemas de escritura de los alumnos, en muchas ocasiones dependen de cuestiones propias de las distintas situaciones de enseñanza, como por ejemplo, la preparación para una escritura planeada en donde el estudiante tenga la posibilidad de releer lo que escribió y autocorregirse. La posibilidad de autocorrección le permite al estudiante reflexionar sobre su propio uso de la lengua. A esta situación, además, se le agrega otra: la forma en que los contenidos son enseñados. En este caso en particular, la concordancia ha sido legendariamente focalizada desde la normativa. En estas situaciones de enseñanza, el alumno tiene como actividad principal responder a innumerables preguntas sobre las reglas de concordancia sin detenerse, tal vez, en una reflexión sobre el uso de determinadas conexiones sintácticas en el discurso.

Es por ello que en esta propuesta pretendo abordar la concordancia desde una situación de enseñanza que aporte a la reflexión del uso de la lengua. Dicha reflexión se consolida mediante una práctica habitual: la lectura. Si bien es cierto que la lectura y la escritura son dos prácticas diferentes, ambas se interrelacionan fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito (Fons Esteve, 2009: 20).

Considero que los alumnos gradualmente van a ir mejorando su escritura si han podido tener suficientes situaciones de enseñanza sobre la reflexión del uso de la lengua y su posterior sistematización.

En relación con el problema puntual de escritura de los estudiantes, sabemos que en la construcción del enunciado, en español, la concordancia en género y en número, en tanto indican qué sustantivos constituyen construcción y en consecuencia deben procesarse con qué artículos, adjetivos, pronombres relativos y pronombres personales, facilita el procesamiento cognitivo de la emisión, y posibilita la reconstrucción por parte del oyente de la forma del mensaje planteada por el hablante para hipotetizar así el significado que el hablante intenta transmitirle. Esta concordancia gramatical, claro está, descansa a su vez sobre la previa categorización genérica y de número. Es así que se entiende como función primordial del género y del número el servir de indicio de relaciones en el enunciado, contribuyendo de esta forma al andamiaje textual que presta coherencia al discurso. Esta funcionalidad cohesiva del género se manifiesta principalmente en dos entornos: los adjetivos en construcción con los sustantivos; los artículos en construcción con los sustantivos: las frases nominales receptoras de referencia anafórica por parte de demostrativos, pronombres personales y pronombres relativos. Es decir, la concordancia no-canónica en alguna o en ambas categorías, cuando no busca una diferencia de significado, es un

factor determinante para el establecimiento de la coherencia discursiva, afecta inevitablemente a la transmisión del mensaje y debe ser estudiada con detenimiento para encontrar estrategias para subsanarla.

Ahora bien, los casos 1 al 4 dejan al descubierto un primer planteo sobre las prácticas de escritura en el nivel secundario: el tratamiento de los contenidos gramaticales, es decir, cómo se conciben, para qué se enseñan y cómo se enseñan.

Al respecto, Otañi (2009) postula:

Los contenidos gramaticales y el modo de abordarlos son inseparables. Así, las actividades gramaticales que se despliegan en relación con un concepto, inevitablemente lo constituyen. Los debates que se sostienen a propósito de una consigna, la comparación de las distintas soluciones, la fundamentación de ideas, la ejemplificación y contraejemplificación, las relaciones con otros conceptos, las dudas y preguntas que surgen del mismo, la puesta a prueba son constitutivos de un concepto (2009:220).

Es decir que bajo esta idea en la que el contenido y el modo son dos caras de una misma moneda, Otañi propone, además, una secuencia didáctica sobre la relación de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en sexto grado de la escuela primaria.

El ejercicio se plantea bajo una consigna: “¿podés decir qué está roto en cada caso?” y propone una serie de oraciones en las que los alumnos realizan diferentes acciones en distintas etapas tales como: revisar sus conocimientos sobre la concordancia en género y en número en sustantivos y adjetivos, poner en duda el uso correcto de adjetivos que califican a varios sustantivos coordinados y de distinto género, reorganizar los conocimientos sobre el tema en función del nuevo conocimiento que generó el análisis del ejercicio, detectar casos de ambigüedad y finalmente postular reformulaciones.

Si bien la idea de pensar que el modo y el contenido son inseparables para la enseñanza tiene como ventaja lograr que los alumnos construyan un saber gramatical a partir de la reflexión, quedan pendientes otros planteos.

En principio, la ausencia de una teoría gramatical que permita definir qué se entiende por concordancia así como también otros conceptos que derivan de ella. Por ejemplo qué se entiende por género y número o qué tipos de concordancia existen.

Además, pensar que el objeto de enseñanza se conforma en base a la actividad gramatical y a la gramática implica una intervención importante del docente que promueve constantemente la reflexión. Esta situación remite a un saber previo específico del docente capaz de guiar el trabajo de reflexión de los alumnos.

Los planteos sobre cómo trabajar la gramática en la escuela no son nuevos. Sin embargo en esos planteos se desestima pensar en una teoría gramatical. En este sentido, sostengo que el Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) se posiciona como una teoría que permite hacer el abordaje descendente: de la teoría a la intervención educativa.

El ECP (Langacker, 1987; 1991; Lakoff, 1987; entre otros), sostiene que la gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, hay principios externos al lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando produce un mensaje. El uso de las formas determinará su constitución, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas, constantemente renegociadas en el habla. La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque usar la lengua es cambiarla en cada uso.

En relación con aquello que se constituye como objeto de enseñanza, en la presente secuencia me refiero a la concordancia en género dentro de una construcción nominal. Dicho contenido es presentado por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006) para primer y segundo año de la escuela secundaria. Ahora bien, desde la teoría del ECP, se entiende un tema como la concordancia bajo los distintos ámbitos de la gramática: el fonológico, el morfológico, el semántico, el sintáctico y el pragmático.

En efecto, las diferentes conexiones sintácticas que se pueden observar en distintas construcciones no funcionan siempre de la misma manera. Hay conexiones que están más representadas alomórficamente que otras. Es decir, construcciones cuyos constituyentes tienen alomorfos que manifiestan explícitamente una o ambas categorías; mientras que en otras no ocurre así.

Desde el ECP, se usa el término concordancia para describir aquellas conexiones sintácticas que presentan alomorfos. Borzi (2014) define concordancia como la especificación múltiple de una categoría morfológica.

Asimismo, estas conexiones se efectúan en primera instancia en una construcción nominal.

El ECP entiende a un nominal como una construcción que presenta como foco principal a un sustantivo. A su vez, Langacker (1991 y 2008), postula que el sustantivo designa una cosa, recorta un objeto contra un fondo, por ejemplo, un escritorio dentro de un aula. El sustantivo suele ser un objeto físico y discreto en tanto tiene límites espaciales concretos.

Los sustantivos funcionan como núcleos de nominales. Mientras el sustantivo designa un tipo de cosa (mesa), el nominal designa una instancia del tipo (esta mesa de madera). La conceptualización de un nominal implica, en primer lugar, un designado (mesa) y una especificación (mesa de madera). Luego una cuantificación (dos mesas de madera) y, por último, una instanciación (las dos mesas de madera) que instala el nominal en el discurso y en la situación comunicativa dada (Taylor, 2002: §18).

Borzi (2012:105) entiende que el nominal es la intención de especificar la percepción de un objeto, y la percepción de un objeto, en principio, va a ser reflejada por un sustantivo que tiene género y número. En cuanto al género, Langacker (1991: 181) advierte que en ciertos sustantivos el género está manifiestamente motivado por el designado, pero que en la mayoría de los casos la motivación se ha perdido y el género de muchos sustantivos es para los hablantes inmotivado o arbitrario.

En relación con los subtipos de género, el ECP, entiende que el español conceptualiza tres formas para el género. Ellas son: el femenino, el masculino y el neutro. Esta última, en “lo bueno”, se manifiesta en un alomorfo en el artículo y en la desinencia asociada a la base buen-. En este ejemplo el concepto “bueno” aparece cosificado. Es decir que “tener bondad” se conceptualiza con ciertos límites, puede delimitarse contra un fondo y es por eso que se conceptualiza como un objeto instanciado dentro de un nominal con un núcleo gramaticalizado en un sustantivo.

Esta explicación semántico-pragmática hace que el ECP considere que el español gramaticaliza morfológicamente los tres subtipos, ya mencionados, en la categoría de género.

Desde el ECP se entiende que el sustantivo es el esquema de clase de palabra que gramaticaliza la conceptualización de los objetos, y como la diferencia de sexo queda asociada a objetos/seres y no a propiedades o interacciones, acepta el ECP que será el sustantivo el que orienta el género del nominal.

En el nominal, las categorías morfológicas de género y número permiten establecer conexiones entre los sustantivos y otro u otros elementos o entre un nominal dado y otras formas o construcciones nominales que se especificaron previamente. 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 éste reconstruya con qué otro u otros conceptos debe relacionar cada sustantivo o nominal si quiere reconstruir estructuralmente y luego semánticamente el mensaje tal como lo imaginó el hablante.

Las conexiones sintácticas que se pueden observar en distintas construcciones no funcionan siempre de la misma manera. Hay conexiones que están más representadas alomórficamente que otras. Es decir, construcciones cuyos constituyentes tienen alomorfos que manifiestan explícitamente una o ambas categorías; mientras que en otras no ocurre así.

Por ejemplo, una construcción como “la mesa” es menos explícita que la construcción “la niña simpática”. El primer nominal tiene como sustantivo a la palabra “mesa”, por ser un sustantivo esta palabra controla el género de todo el nominal. Sin embargo “mesa” no posee alomorfos de género femenino. El artículo que acompaña a “mesa” es el que manifiesta el género pedido. En este nominal, la manifestación del género es relativamente opaca porque “mesa” como sustantivo organiza el género de la construcción, pero no presenta alomorfos que lo muestren. Se llama a esta conexión “concordancia parcial en género”. El sustantivo tiene género pero no lo muestra y el artículo le contesta caracterizando a toda la construcción como femenina.

Por otra parte, el segundo nominal “la niña simpática” tiene como sustantivo a la palabra “niña” que controla el género, femenino en este caso, de todo el nominal. A diferencia de “mesa”, “niña” sí tiene alomorfo de género femenino representado en /-a/. Este sustantivo pide el género femenino al adjetivo “simpática” y al artículo “la”; y ambos le contestan. Se llama a esta conexión concordancia plena en género. El sustantivo tiene género, lo muestra y lo pide. Los elementos que lo rodean le responden satisfactoriamente caracterizándose como femenina toda la construcción. En este nominal el género se manifiesta de modo transparente porque se puede ver en el alomorfo /-a/ de niña y en el de simpática; así como también en el alomorfo /-a/ del artículo.

Existen otros tipos de conexiones sintácticas que se alejan aún más de la conexión prototípica llamada concordancia. Ellas son: la referencia externa y la adyacencia.

La referencia externa se explica en un ejemplo como “los del barrio”. En este caso, “del barrio” no tiene, ni muestra, ni tampoco pide la categoría de género, pero el basamento “los” muestra esa categoría y solamente apelando al contexto situacional se puede identificar qué está orientando esa categoría. La adyacencia aparece cuando ningún elemento muestra la categoría. Tal es el caso de ¡qué jueves horrible! En este caso, “jueves” no muestra como tampoco pide la categoría y, ni el adjetivo ni el pronombre, la dan.

En resumen, Borzi (2014: 6) sostiene que “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 de una categoría dada en la construcción y es en consecuencia la que propicia mensajes más transparentes. Es decir que el grado de transparencia del mensaje depende del grado de prototipicidad de los elementos que lo integran” (2014: 6).

En conclusión, la concepción de gramática emergente repercute de forma inevitable en distintos aspectos de las prácticas de enseñanza. No sólo en la concepción de los contenidos gramaticales *per se* sino también en el cómo enseñar.

Se parte de ejemplos más prototípicos para describir las formas. Dichos ejemplos, a su vez, se insertan dentro de contextos discursivos que permitan construir el significado en su forma más amplia. Es decir, se busca que el alumno reflexione a partir de ejemplos reales de la lengua y que (en principio junto al docente) logre construir y adecuarse a las formas más convenientes para su propósito comunicativo.

Para lograr esto, toda propuesta didáctica que apunte a enseñar los contenidos gramaticales debe partir de las siguientes acciones: lectura de un texto, inserción por parte del docente de una situación problemática producto de la lectura, sistematización de los contenidos por parte del docente, resolución de consignas de forma autónoma por parte del alumno y la puesta en común.

A continuación se presenta una secuencia didáctica que pretende seguir el camino anteriormente descrito.

En esta secuencia, se espera que el docente pueda:

- Brindar oportunidades para que los alumnos reconozcan las construcciones nominales en un texto escrito y su importancia semántica.

- Crear situaciones problemáticas para que los alumnos reconozcan distintas conexiones sintácticas dentro de un nominal atendiendo a las nociones de género.
- Favorecer situaciones de enseñanza en donde los alumnos logren identificar los mensajes más transparentes de los que no lo son.

Asimismo, se entiende que los contenidos gramaticales se insertan dentro de una práctica de lectura. Es por ello que los mismos se plantean como acciones que el alumno debe llevar a cabo. Ellas son:

- Recuperar las construcciones nominales en un texto escrito.
- Comprender las distintas conexiones sintácticas que se establecen en dichas construcciones.
- Identificar las distintas formas en que se representa la noción de número en dichas construcciones.

Como ya dije, cada clase se inicia con una práctica de lectura. Se les pedirá a los alumnos que lean un determinado texto de forma silenciosa. Luego se les hará algunas preguntas para dar inicio a la situación problema. Tales como: “¿Cómo se manifiesta el género en las expresiones subrayadas?” “¿Qué otras formas de manifestar el género conoces?”

Se espera que en forma de puesta en común y con la guía del docente el alumno pueda resolver la situación planteada.

Después de la situación problemática y su resolución, el docente explicará de forma sistemática la noción de género y conexión sintáctica según la clase correspondiente. En esta instancia se espera que el alumno vaya incorporando nuevos aprendizajes. Finalmente, el alumno resolverá en forma autónoma las consignas. Tales como: “¿Cuál es el designado que intenta construir el texto de forma permanente?”; “¿Cuáles son las distintas formas de nombrarlo?”; “¿Cómo se manifiesta la noción de género en esas construcciones?”; “¿Qué tipo de conexión sintáctica aparece en cada una de ellas?”

Finalmente, la evaluación de la clase se llevará a cabo a partir de la puesta en común de la ejercitación dada. Es indispensable la ayuda del docente como guía permanente en la sistematización de los contenidos.

Cabe señalar que en toda secuencia, la selección de textos adecuados para lograr la reflexión gramatical es indispensable.

Por ejemplo, el texto a continuación concuerda para las expectativas de logro y contenidos planteados:

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 ovulípara, 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.

El juego de palabras entre sapo y rana; sapo macho y hembra y, finalmente, rana macho y rana hembra es una constante a lo largo del texto y abre la posibilidad de plantear una situación problemática en torno al género y sus posibilidades de manifestación en la lengua escrita.

Por otra parte un texto como el que sigue logra el objetivo de hacer pensar a los alumnos en la construcción del designado "Graciela Montes" y la manifestación morfológica del género; en este caso femenino:

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".

Además, estos textos permiten extraer ejemplos más transparentes de concordancia así como también los menos transparentes, y se configuran como una oportunidad para reflexionar sobre el éxito comunicativo del mensaje en torno a esa transparencia.

A modo de cierre, sostengo que el Enfoque Cognitivo-Prototípico, con su planteo que gravita en una gramática discursiva, permite a los alumnos una mejor comprensión de los fenómenos gramaticales. En esta secuencia puntual, el fenómeno de la concordancia. Además, el aprendizaje de una gramática discursiva contribuye a una mejor comprensión global de los textos.

Notas

[1] Las pruebas se realizaron en la Escuela Secundaria Tato. Esta institución se encuentra en la provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

Borzi, Claudia B. (2012): "Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal". *Fundamentos en Humanidades*. Año XIII, Número I (25/2012), Universidad Nacional de San Luis, pp.99-126.

----- (2014): Teórico Nº 4 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática "C". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

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

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

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

----- (1991): *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application, Vol. II*, Stanford, Stanford University Press.

Fons Esteve, Montserrat (2009): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona, Grao.

Otañi, Isabel (2009): "La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente". *La formación docente en alfabetización inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

Taylor, John R. (2002): *Cognitive Grammar. Oxford Textbooks in Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

V.V.A.A *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundaria*. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. 2011.

Textos trabajados para la secuencia

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

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