

La clasificación del sustantivo a partir del análisis de un poema: registros áulicos de una secuencia didáctica en la escuela secundaria

Izenaren sailkapena poema baten analititik abiatuta: sekuentzia didaktiko baten gélako erregistroak bigarren hezkuntzan

Classification of Nouns Based on the Reading of a Poem: Analysis of Didactic Sequences Applied in the High School Classroom

Anabella Poggio

Universidad de Buenos Aires – Universidad Pedagógica

anabella.poggio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2831-2383>

María Soledad Funes

Universidad de Buenos Aires – Conicet – Universidad Nacional de San Martín

solefunes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6649-0231>

Recibido / Noiz jaso den: 18/05/2020

Aceptado / Noiz onartu den: 31/07/2020

Resumen

En el presente trabajo, se exponen los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica en cursos de primer año de secundaria de adultos y adultas, pertenecientes a diferentes escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Las actividades fueron confeccionadas desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987), que sostiene que la gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. Partimos de la hipótesis de que el enfoque discursivo que plantea el ECP supera las limitaciones que implica operar en un nivel oracional, y, por lo tanto, permite a los y las estudiantes una mejor comprensión de las categorías gramaticales que en los casos en los que se utilizan formas descontextualizadas. En el análisis de las secuencias, concluimos que las actividades planteadas desde un enfoque discursivo contribuyeron a mejorar la comprensión del tema gramatical y la interpretación del texto.

Palabras clave

Gramática, discurso, Enfoque Cognitivo Prototípico, escuela secundaria, didáctica de la lengua y la literatura.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. ANTECEDENTES PREVIOS 3. OBJETIVOS. 4. BREVE DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO PROTOTÍPICO. 4.1. La clasificación de los sustantivos según el ECP. 5. METODOLOGÍA. 6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. 7. RESULTADOS. 8. CONCLUSIONES. ANEXO. SECUENCIA DIDÁCTICA. REFERENCIAS.

Laburpena. Lan honetan, Buenos Aireseko hainbat eskolatako helduen bigarren hezkuntzako lehen urteko ikastaroetan sekuentzia didaktiko bat aplikatzearen emaitzak azaltzen dira. Jarduerak Ikuspegi Kognitibo Prototipikoaren (ECP) ikuspegitik egin ziren (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987); horren arabera, Gramatika gizarte baten mundu-ikuskerara islatzen duen joera-sistema da. Abiapuntuko hipotesia da ECPk planteatzen duen diskurtso-ikuspegiak perpaus-mailan jarduteak dakartzan mugak gainditzeko dituela, eta, beraz, ikasleei aukera ematen die gramatika-kategoriak hobeto ulertzeko, testuingurutik kanpoko formak erabiltzen diren kasuetan baino. Sekuentziak aztertzean, ondorioztatu genuen diskurtsoaren ikuspegitik planteatutako jarduerak gramatika-gaia ulertzen eta testua interpretatzen lagundu zutela.

Gako hitzak. Gramatika, diskurtsoa, ikuspegi kognitibo prototipikoa, bigarren hezkuntza, hizkuntzaren eta literaturaren didaktika.

Abstract. This paper shows the results of applying a didactic sequence in the first year of adults' secondary schools in Buenos Aires city. The activities involved were crafted using the perspective of Cognitive-Prototypical Approach (CPA) (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987), which states Grammar is a system of tendencies that reflects a certain society's worldview. We start from the hypothesis that the discursive approach offered by the CPA overcomes the limitations of operating at sentence level, and therefore allows students a better understanding of grammar categories than the one reached through out-of-context methods. Through the sequence analysis, we conclude that activities set from a discursive approach contributed to enhance the understanding of the grammar topic and the text interpretation.

Keywords. Grammar, discourse, Cognitive-Prototypical Approach, secondary school, language and literature didactics.

1. Introducción

La sanción de la Ley de Educación Nacional (n.º 26206) en Argentina introdujo una serie de cambios en el nivel medio que afectó tanto el modelo organizacional como el modelo pedagógico (Terigi, 2011). En la última reforma educativa que tuvimos en el país, iniciada con la aprobación de esta Ley, se afirma que el estudio de la gramática (entendido, principalmente, como el análisis sintáctico de oraciones aisladas) fuera del uso de la lengua no es significativo para los y las estudiantes y se sugiere un cambio de perspectiva. Más específicamente, en relación con las innovaciones en el modelo pedagógico, el diseño de Lengua y Literatura de la Ciudad de Buenos Aires para la Nueva Escuela Secundaria (NES) (Ministerio de Educación, 2013) propone invertir el orden de prioridad en la enseñanza entre la lengua y la literatura (o el universo discursivo). El cambio de enfoque propicia que los contenidos gramaticales se aborden en el mismo ejercicio de las prácticas del lenguaje, según una perspectiva de índole psicogenética (Cuesta, 2012). Así, el espacio curricular Lengua y Literatura se reconfigura en Prácticas del Lenguaje (denominación que recibe actualmente la materia equivalente a Lengua castellana y Literatura en algunas jurisdicciones de la República Argentina), cambio de denominación que acompaña la inserción de la nueva perspectiva mencionada. El planteo de trabajar la lengua en uso implica un cambio interesante desde la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura, aunque no logra arraigarse en

las prácticas concretas por la falta de orientaciones didácticas para el o la docente. Esto es, el nuevo diseño curricular no provee herramientas (ni didácticas ni metodológicas) para que las y los docentes puedan apropiarse de ese cambio de modelo pedagógico (que a su vez es metodológico, porque está focalizado en el alumno como centro). Por lo que esta reforma educativa no parece trascender el cambio meramente organizacional.

Asimismo, la permanencia de los modelos gramaticales de corte formal subyacentes a las propuestas de enseñanza encierra una gran contradicción con el nuevo enfoque de trabajo propuesto, ya que estas gramáticas (especialmente la tradición estructuralista, dominante en la escena escolar) no atienden específicamente al uso lingüístico, con lo cual no pueden brindar las herramientas teóricas adecuadas para trabajar la lengua desde el discurso.

Frente a esta problemática, el presente trabajo se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico, modelo gramatical que ofrece una alternativa a la mencionada contradicción. El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987; Geeraerts, 2007, 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. La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque usar la lengua es cambiarla en cada uso.

Se parte de la base de que el conocimiento de la gramática constituye un instrumento fundamental para el acceso a otras esferas sociales y de conocimiento. El enfoque discursivo que plantea el ECP supera las limitaciones que implica operar en un nivel oracional.

Considerando lo previamente expuesto, en el presente trabajo se mostrarán los resultados de la implementación de una secuencia didáctica denominada «El coleccionista», que tiene como objetivo gramatical específico introducir la idea de nombre prototípico (asociado al polo de lo [+concreto]) para ir desplazándonos hacia conceptualizaciones más complejas, como las que se dan en los procesos de personificación o en la metáfora. Estos contenidos gramaticales se enseñan desde un texto literario, el poema «En una cajita de fósforos», de María Elena Walsh (Walsh, 2015). Sin embargo, el texto no funciona como mero receptáculo para extraer ejemplos de sustantivos, sino que se realiza su análisis literario, y en él se incorpora la reflexión sobre la clase de palabra de los nombres.

Para enseñar esta clase de palabra, se retoma la concepción del ECP sobre los nombres, que son definidos como la gramaticalización de la percepción de los objetos. Los nombres son primarios, y su concepción antecede a la del verbo porque la percepción más básica es la de los objetos físicos, que ocupan un espacio y que se diferencian de un fondo. Sobre la base de esta percepción primaria se producen los desplazamientos metafóricos, que comportan un grado más alto de com-

plejidad porque implican la asociación de los atributos salientes de los objetos en cuestión en la creación de una conceptualización más abstracta de la realidad.

Se sostiene que la novedad de nuestra propuesta radica en pensar la literatura desde la lengua y, así, mostrar que se pueden abordar temas gramaticales en tareas de lectura y de escritura de manera integrada, lo que motoriza la actividad metalingüística en los y las estudiantes y redundante (tal como se advertirá en el análisis de los resultados) en una buena interpretación del texto.

Para este trabajo, nos basamos en los resultados de la implementación de nuestra propuesta en dos Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos (CENS) de la ciudad de Buenos Aires. La secuencia se desarrolló en un primer año del CENS n.º 9 con orientación en administración de empresas (ubicado en el barrio de Vélez Sarsfield) y en otro primer año del CENS n.º 22 con orientación en salud (ubicado en el barrio de Parque Chacabuco).

El análisis de la implementación se realizó a partir de un conjunto de materiales recolectados por las docentes a cargo de los cursos, particularmente trabajos escritos de los y las estudiantes, y registros del trabajo áulico que hicieron las profesoras de modo escrito. La constitución de este corpus se fundamenta en la etnografía de Rockwell (2009) y en su noción de lo *no-documentado*.¹

2. Antecedentes previos

Las investigaciones de nuestro equipo acerca de la implementación del ECP en la enseñanza de la lengua española como lengua materna tienen su origen en el año 2015. En ese momento comenzaron las primeras experiencias en aulas de primer año de nivel medio (estudiantes de 13 años de edad) para evaluar los posibles beneficios de adoptar una perspectiva teórica que aborda los contenidos gramaticales en su contexto discursivo. La primera prueba buscaba evaluar comparativamente una misma consigna de trabajo planteada desde el estructuralismo y desde el ECP. En ese trabajo (Funes y Poggio, 2015), concluimos que la enseñanza de la categoría de nombre desde una perspectiva discursiva supone benefi-

¹ Rockwell (2009) diferencia los «saberes pedagógicos», que son saberes prescriptivos, legitimados socialmente, que circulan en diversos documentos oficiales (leyes, diseños curriculares, resoluciones), de los «saberes docentes», que son saberes que circulan en el cotidiano escolar, en el ámbito de cada escuela y cada aula y que hacen a las prácticas situadas de enseñanza y aprendizaje. Estos saberes permanecen «ocultos», no están registrados en ningún documento, constituyen el ámbito de lo *no-documentado*. El aporte que podría hacer la perspectiva etnográfica se vincula con la posibilidad de integrar el conocimiento local, situado, desde una mirada no prescriptiva, al conocimiento socialmente legitimado, y así colaborar, potencialmente, con la construcción de alternativas educativas.

cios tanto para la comprensión de la propia categoría como para la comprensión global del texto. Esto, por supuesto, siempre si se trabaja desde el significado.

Luego de obtener esos resultados preliminares, nos abocamos al estudio de la construcción nominal y desarrollamos diversos dispositivos para llevar adelante experiencias en aulas que nos permitieran ver cómo conceptualizaban los y las estudiantes cuestiones vinculadas con la cantidad (Funes y Poggio, 2016a), la abstracción, la metáfora (Funes y Poggio, 2016b), la determinación, es decir, la presencia o ausencia de determinantes (basamento para el ECP)² en los nominales (Funes y Poggio, 2018), y el contraste entre artículos definidos e indefinidos en relación con la presentación de los actantes de la narración (Poggio, 2016).

Esta primera etapa de investigación culminó con la coordinación del libro *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura* (Funes y Poggio [coords.], en prensa), que se encuentra en etapa de impresión. El libro reúne una serie de propuestas para enseñar el nominal. Está dirigido a profesores y estudiantes de Letras, cuyos intereses estén vinculados a la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. El libro presenta una serie de materiales para el aula junto con los fundamentos teóricos y las sugerencias para el docente.

El antecedente inmediato de los resultados que presentaremos en este trabajo se halla en Poggio (2018), estudio realizado en el Centro de Formación Profesional n.º 4, ubicado en el distrito 20 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de una institución que tiene diferentes modalidades: energía, gastronomía e informática. Los alumnos y las alumnas de este tipo de escuelas ya han pasado por una experiencia escolar, generalmente frustrante para ellos y ellas. Se trata de adolescentes que se han quedado fuera del sistema escolar por diversas razones: repitencia, problemas legales, embarazos, problemas de aprendizaje diversos. Pero el denominador común es la falta de autoestima y la constante necesidad que muestran de que sus conductas, sus decisiones, sus resoluciones, sean «avaladas» por la autoridad del profesor. Cabe señalar esta cuestión porque la intención inicial era que la profesora a cargo del curso diera la clase como lo hace habitualmente y que la profesora que iba a realizar el registro se limitara a observar. Sin embargo, la observadora pasó a ocupar el rol docente como consecuencia de la permanente demanda de los y las estudiantes, que necesitan un andamiaje mucho más directo y constante que otro tipo

² El concepto de basamento es tomado de Langacker, quien lo denomina *grounding*. El basamento es «una función semántica que constituye el último paso en la constitución de un nominal. Con respecto a la noción epistémica fundamental (definitud en los nominales), el basamento establece la localización de la cosa en la situación comunicativa» (Langacker, 1991: p. 549, nuestra traducción). El basamento se entiende conceptualmente, entonces, como la situación comunicativa, sus participantes y sus circunstancias inmediatas.

de estudiantes. Al ser la observadora también autora del material, el pasaje de observadora a docente se dio espontáneamente y con resultados positivos para el desarrollo de las actividades.

A partir del análisis de los datos recolectados en CFP n.º 4 pudimos comprobar, en consonancia con los aportes teóricos del ECP, que la percepción, identificación y análisis de los nominales [+concretos] resulta más sencilla que en el caso de los [+abstractos]. Si bien el ECP ofrece herramientas analíticas para abordar los procesos de personificación y metaforización a partir del ámbito de lo [+concreto], observamos ciertas dificultades a nivel de la capacidad de abstracción y generalización de los y las estudiantes.³ En la consigna de clasificación de los nominales en [+concretos] o [+abstractos], los y las estudiantes pudieron recuperar con facilidad los atributos del objeto prototípico a partir de una instancia de revisión liderada por la docente a cargo del curso en la que se puso de manifiesto que estos atributos, al estar basados en la propia experiencia perceptual de los sujetos, pueden ser recuperados desde la metacognición. Es decir, que no son percibidos como algo externo al objeto, como algo teórico que deba estudiarse trabajosamente, sino que los y las estudiantes pueden acceder a ellos reflexivamente, atendiendo a la colección de objetos que forman parte de su entorno cotidiano y de su conocimiento del mundo. Sin embargo, en conceptualizaciones más abstractas, especialmente en aquellas que implican mecanismos de imaginación como la metáfora, los y las estudiantes mostraron ciertas dificultades que podrían condensarse en una tendencia hacia lo concreto, lo literal, lo particular.

Si bien nuestros trabajos de implementación de secuencias tienen puntos en común con las investigaciones desarrolladas por el GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües [Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas]) y el GIEL (Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües [Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas]), particularmente en lo que atañe al interés por la reflexión metalingüística que tiene lugar en las aulas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los y las estudiantes y entre estudiantes y docentes, el punto de partida de las propuestas diseñadas desde el ECP, así como los objetivos que nos proponemos, son diferentes. Los trabajos fundantes de Anna Camps (Camps, 2003; Camps y Zayas, 2006) centran su interés en el desarrollo de secuencias para enseñar a escribir y, al mismo tiempo, obtener datos para investigar sobre los complejos procesos involucra-

³ Cabe aclarar que esta secuencia había sido la primera intervención didáctica realizada desde el ECP con este grupo de estudiantes. Consideramos que de seguir en esta línea de trabajo, los y las estudiantes podrían acceder a la interpretación del ámbito de lo [+abstracto] y de los procesos cognitivos de imaginación con mayor facilidad.

dos en las tareas de escritura. Las secuencias específicas para aprender gramática (SDG) surgen como una herramienta que aporta conocimientos para mejorar las habilidades de escritura. Luego de investigar sobre la implementación de secuencias didácticas para aprender a escribir, docentes e investigadores advirtieron que si no hay una reflexión metalingüística específicamente dirigida, con intervenciones concretas de parte de los docentes, la escritura no mejora. Estas SDG parten de la idea del estudiante como un «investigador» que busca en diversos materiales (como gramáticas y textos) un determinado problema gramatical sobre el cual indagar. De este modo, a partir del interés de los y las estudiantes y de los materiales consultados, se produce una sistematización, se realizan ejercicios focalizados y, en una última fase, se les solicita un informe metacognitivo, en el que puedan desarrollar cuáles fueron los procesos de aprendizaje implicados en el desarrollo de la secuencia.

Queda claro, entonces, que el interés principal del GREAL⁴ está centrado en los procesos de escritura. En contraste, en nuestros trabajos partimos de una relación estrecha entre texto y gramática, entendiendo que el productor de ese texto (cualquiera que sea) hizo uso de estrategias gramaticales para producir un enunciado y transmitir un determinado mensaje, portador de una intención comunicativa. Nuestra propuesta consiste en analizar textos literarios y no literarios desde lo que denominamos una «lectura gramatical» (Romero, 2015) con un método descendente (del texto a las formas) para reflexionar sobre un determinado fenómeno de la gramática: aquel que el texto nos presente como principio constructor más saliente de su significado, de su sentido, de aquello que busca comunicar. Una vez trabajado ese aspecto gramatical, volvemos al texto para enriquecer sus posibles interpretaciones. Recuperamos, finalmente, estas estrategias en un trabajo de escritura, pero este no es nuestro fin último. Lo que buscamos es brindar herramientas gramaticales para la interpretación de los textos desde la materialidad con la que están contruidos: la lengua española.

Por tanto, como se podrá observar en el desarrollo de este trabajo, nuestras investigaciones tienen como objetivo común generar propuestas de enseñanza para el abordaje integral de la lengua y la literatura. El ECP se presenta como una perspectiva novedosa para recuperar las relaciones entre la gramática y el discurso.

⁴ Cabe aclarar que las producciones científicas del Grupo GIEL se inscriben en la línea creada por Anna Camps, ya que sus investigaciones se basan en los modelos de SD y SDG, que describimos someramente más arriba, como es el caso de la tesis doctoral de Carmen Rodríguez Gonzalo (2011), dirigida por Camps. Asimismo, el GIEL y el GREAL organizan de forma colaborativa el Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática, que en 2022 tendrá su cuarta edición.

3. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar los resultados de la implementación de la secuencia didáctica «El coleccionista» (Funes y Poggio, en prensa) en un nuevo grupo de informantes, pertenecientes al primer curso de dos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), el n.º 9 y el n.º 22, y en segunda instancia, comparar e integrar desde el análisis los nuevos resultados a un estudio previo (Poggio, 2018), en el que la secuencia se había implementado en un primer año de una escuela de reingreso, el Centro de Formación Profesional n.º 4, ubicado en el barrio de Mataderos.

Como objetivos particulares nos proponemos analizar las tendencias o recurrencias que manifiestan los y las estudiantes en la resolución de las consignas presentadas con el fin de sopesar las ventajas y las desventajas de incorporar una gramática discursiva a la enseñanza de la lengua y de la literatura, así como también observar en qué medida el enfoque gramatical que proponemos favorece (u obtura) la reflexión metalingüística y la consolidación de conceptos lingüísticos en los y las estudiantes.

A partir del tipo de consignas que proponemos y de los resultados obtenidos, el presente estudio persigue como último propósito defender la idea de que se puede pensar la literatura (o cualquier tipo de género discursivo) desde la lengua.

Partimos de las siguientes hipótesis para el análisis de los registros obtenidos: el ECP es un enfoque adecuado para enseñar gramática en la secundaria tal como se sugiere en los requisitos metodológicos planteados por los diseños curriculares. La secuencia «El coleccionista» permite enseñar la categoría de nominal desde el análisis literario de un poema y mostrar que las categorías gramaticales son graduales. Además, la percepción de los objetos físicos será más sencilla para los y las estudiantes que la de los objetos menos concretos, que se van alejando del objeto prototípico. Finalmente, consideramos que la propuesta de una serie de actividades que propician el pasaje desde lo [+concreto] hacia lo [+abstracto], basándose en las ideas sobre la metáfora de Lakoff y Johnson (1980),⁵ debería facilitar la comprensión de lo [+abstracto], aunque esto no se dé en términos de lo inmediato en el aprendizaje. A continuación,

⁵ Se entiende por metáfora/proyección metafórica lo postulado por Lakoff y Johnson (1980, 1999). Para estos autores, ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial. Las metáforas no son un fenómeno meramente lingüístico, como se consideraba en las teorías clásicas, sino que conciernen a la categorización conceptual de nuestra experiencia vital, conciernen al conocimiento, ya que la función primaria de las metáforas es cognitiva y ya que ocupan un lugar central en nuestro sistema ordinario de pensamiento y lenguaje. Las metáforas nos permiten entender sistemáticamente un dominio de

se expondrán los lineamientos principales del ECP, marco teórico en el que se diseñó la secuencia, con especial atención a la concepción de prototipo y de la categoría de nombre.

4. Breve descripción del Enfoque Cognitivo Prototípico

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, con sus publicaciones fundantes *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y *Foundations of Cognitive Grammar* (1987), respectivamente. Entre los presupuestos básicos de este enfoque se encuentra el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje. El ECP sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la semántica y la pragmática. La gramática se concibe como emergente del discurso (no existe *a priori* del uso) 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 morfosintáctico.

Esta mirada sobre los fenómenos gramaticales posiciona al ECP como un marco teórico idóneo en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura. La visión de Gramática del ECP nos permite diseñar propuestas didácticas que parten del análisis de la intención comunicativa y la macroestructura textual para ir hacia las formas lingüísticas que vehiculizan esos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido global del texto y al para qué de su producción.

Esta visión contrasta fuertemente con los abordajes tradicionales para la enseñanza de la lengua en el nivel secundario. Si nos atenemos al caso del sustantivo, encontramos que históricamente se ha trabajado desde las clasificaciones binarias del tipo propios/comunes; individuales/colectivos; contables/incontables; concretos/abstractos; dicotomías que suelen aplicarse a listas de sustantivos descontextualizados, sin reflexión sobre el significado, ni de la palabra en cuestión ni del texto en el que está inmerso.

Desde el ECP, proponemos dos innovaciones para el tratamiento del nombre: por un lado, trabajar con textos auténticos que nos permitan pensar el significado de los nominales en el marco de un discurso en el que cobran (y crean) sentido; por otro lado, proponemos una clasificación de tipo gradual (Borzi, 2012), en la que los miembros de una clase no necesitan tener de modo obligatorio todos los atributos asociados a esa categoría para pertenecer a ella. Es una clasificación

nuestra experiencia en términos de otro y se construyen dentro del sistema cultural en que se vive.

fundamentada en los atributos de los objetos que los sujetos perciben en su interacción con el mundo y que, al ser gradual y contextual, permite el tratamiento justo de todos y cada uno de los casos presentes en textos auténticos, como podremos observar en el análisis de las clases.

A diferencia de otras teorías gramaticales que definen el nombre por su función sintáctica (núcleo de una construcción sustantiva), en el ECP se considera que el nominal «perfila» el objeto o la entidad seleccionada por el hablante para poner en foco. Cada conceptualización dependerá de la relación del hablante con el mundo. Por eso no se puede decir ni que hay una realidad única ni que todos los signos de la lengua son los mismos para todos los hablantes de esa lengua. En este sentido se prefiere hablar de *designado* por sobre *referente*, ya que el significado se construye a partir de la percepción que el individuo tiene de la realidad, entendiendo que la única realidad existente es aquella que se puede nombrar.

4.1. La clasificación de los sustantivos según el ECP

En cuanto a la caracterización del nombre prototípico, se explica a partir de la teoría de prototipos (Rosch, 1978) retomada desde el ECP. Para este enfoque, existen dos modelos cognitivos idealizados (MCI)⁶ 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 se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo, retomando nociones de la Gestalt (la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto). El nombre de «escenario» refiere a la experiencia del observador ante una escena teatral. Sabemos que el escenario es estable, es una plataforma fija donde los actores se mueven y manejan determinados objetos de utilería. De manera similar, un observador cualquiera tiende a organizar la escena que observa dentro de un marco o determinada configuración (*setting*), donde se encuentran los participantes que interactúan,

⁶ Para el ECP, entre los principios generales de organización de la cognición se encuentran los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), mediante los cuales se organizan los conocimientos. Al respecto, Lakoff (1987) postula que los hablantes organizan el conocimiento mediante estructuras de MCI, que son los sostenes de las categorías entendidas en términos graduales o no graduales.

que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia).

Para el ECP, el sustantivo es primario. Es una de las primeras conceptualizaciones de la lengua, una de las que más rápido se aprende y se comprende. El MCI de escenario se corresponde con la noción gestáltica de figura/fondo, como ya hemos mencionado, y el sustantivo es la forma lingüística que designa el objeto recortado en el escenario.

El sustantivo, de acuerdo con el MCI de escenario, es la denominación gramatical de una percepción de la realidad que presenta características prototípicas en su zona central, tales como ser objeto físico, estable, discreto. El sustantivo prototípico se manifiesta preferentemente en el espacio, tiene sustancia y en consecuencia es opaco y es autónomo, como consecuencia de ser discreto. Por oposición a estas características, podemos inferir las características que van a dar el prototipo del verbo. En primera instancia, en lugar de ser un objeto físico, es prototípicamente una interacción, porque el objeto físico va a interactuar con otro objeto físico o con el espacio o el tiempo. Para que haya una interacción tiene que haber primero un objeto que desarrolle una interacción. Es así que partimos del nombre para llegar al verbo.

Borzi (2012), partiendo del concepto de MCI, reformula las sucesivas divisiones binarias que se han ofrecido y propone una clasificación de sustantivos donde se observa la gradación semántico-pragmática de los nominales, como puede observarse en 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 contínuum 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).

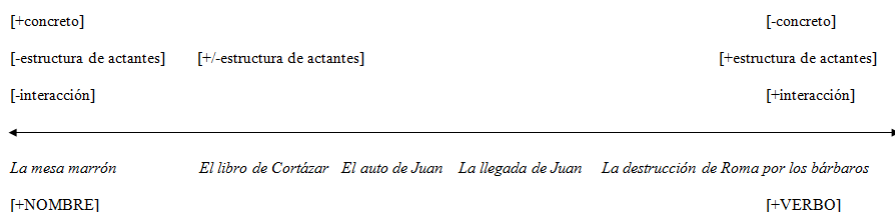


Diagrama 1: Clasificación de nominales desde el ECP.

En el Diagrama 1, se observa que la clasificación constituye un contínuum de lo más concreto a lo menos concreto. 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 conclusión, esta clasificación demuestra que las clases de palabra no tienen límites precisos y que no pueden describirse de forma aislada sino en contexto. En este continuo, los nominales se ordenan desde los nombres más concretos a los nombres más abstractos (que se acercan más a la clase de palabra del verbo, en tanto tienen estructura de actantes y designan algún tipo de acción, como el sustantivo *llegada* en *La llegada de Juan*). En este sentido, los criterios para el ordenamiento de los nominales se relacionan con los atributos del nombre núcleo (si son más concretos o más abstractos), si tienen estructura de actantes y si hay interacción. Considerando esos criterios cruzados, cada nominal en su contexto puede ubicarse en algún punto del continuo. Los núcleos abstractos que no tienen base verbal (como *libertad*) se ubicarán en la clasificación de acuerdo con su contexto, en una zona intermedia entre el polo concreto (al que corresponde un núcleo concreto como *mesa*) y el polo abstracto (al que corresponde un núcleo cercano a lo verbal como *destrucción*). Si tomáramos como ejemplo el nominal *la libertad de Juan*, lo ubicaríamos entre *El auto de Juan* y *La llegada de Juan*, ya que tiene un núcleo abstracto que lo aleja del prototipo concreto, pero no presenta la acción de un actante, como el caso de *llegada*.

En definitiva, de acuerdo con los principios del ECP y tomando como base la clasificación de Borzi, los y las estudiantes aprenderán el sustantivo como clase de palabra cuando este se encuentre inserto en un contexto. Esto es, para el análisis de los nominales, debe tenerse en cuenta que todos los elementos del contexto contribuyen para dar el significado a la construcción completa.

La secuencia didáctica seleccionada para este trabajo responde a los lineamientos del ECP en tanto propone abordar la reflexión metalingüística desde las dimensiones semántica y pragmática del texto, atendiendo al análisis de las cuestiones gramaticales que contribuyen a la construcción de la intención comunicativa y de la macroestructura textual. Dado que el propósito de la secuencia era introducir la clasificación del nominal, seleccionamos un texto que asentara el desarrollo del tema principal en el uso de los nominales: el poema de María Elena Walsh se estructura sobre la construcción de dos puntos de vista contrapuestos que se pueden identificar por los nominales que seleccionan para designar aquello que el niño guarda en esa cajita de fósforos.

5. Metodología

La implementación de la secuencia se llevó a cabo en dos cursos de dos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Los CENS son la institución principal de Secundaria de Adultos. Están destinados a personas que quieran retomar o iniciar los estudios secundarios y cuentan con un plan de estudios de tres años de duración. Se trata del CENS n.º 9 (Perito comercial especializado en administración de empresas, ubicado en el barrio de Vélez Sarsfield), y del CENS n.º 22 (Bachiller con orientación en salud, ubicado en el barrio de Parque Chacabuco).

En cuanto a la recolección de datos, las docentes a cargo de cada uno de los cursos asumieron los roles de docentes y observadoras al mismo tiempo. Ambas profesoras son integrantes del grupo de investigación⁷ que dirigen las autoras del presente artículo, y por tanto están formadas en la confección de materiales desde la perspectiva del enfoque cognitivo prototípico. Dado que ellas eran las docentes a cargo, la secuencia se implementó en un contexto de mucha naturalidad para los y las estudiantes. De este modo, además de guiar a los y las estudiantes en el trabajo con las consignas, tomaron nota en sus diarios personales de todas aquellas intervenciones o comentarios que consideraron relevantes en esos intercambios.

En relación con el lugar del observador y con la finalidad de confeccionar registros de clase, recuperamos los aportes de la etnografía de Rockwell (2009), ya que nos interesa particularmente indagar en los intercambios que tienen lugar real en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje como la antesala a un modo de intervención efectivo, situado, que nos permita actuar concretamente sobre las dificultades reales de personas reales. Según la autora, la etnografía constituye una práctica autónoma que permite estudiar procesos educativos a los que no se podría acceder por otras vías. En otras palabras, permite documentar lo *no-documentado* (2009, p. 21), como ya hemos mencionado. La etnografía, por tanto, nos permite analizar cómo se construye el conocimiento en la práctica cotidiana que tiene lugar en las aulas, en el intercambio que se da entre los participantes del evento y que, registrado y convertido en objeto de análisis, podría constituir un aporte para la construcción de alternativas educativas. Desde la perspectiva etnográfica, que considera que el conocimiento se construye en el intercambio que se produce en el aula, se retoman las voces de docentes y estudiantes como discursos en los que circula y se construye el conocimiento.

⁷ El grupo de investigación se denomina Grupo de Enseñanza de la Lengua de Puan (GELP), perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este punto es importante aclarar que estamos tomando sólo algunos aspectos del método etnográfico de Rockwell (2009), ya que nuestro fin último no es analizar la cultura escolar ni hacer investigación educativa. Nuestro propósito es mucho más acotado y se reduce a brindar herramientas para reintroducir la enseñanza de la gramática en la escuela media. Intentamos inscribir estas herramientas en los modos en que docentes y estudiantes llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y por eso conformamos un grupo de investigación con profesoras de Lengua y Literatura que están interesadas, particularmente, en desarrollar alternativas para que la enseñanza de la gramática vuelva a la escuela. No estamos produciendo materiales por fuera del sistema escolar, sino desde el interior. Es en este sentido que consideramos que las voces de los actores de esas prácticas son fundamentales, ya que serán sus dichos los que expresarán la pertinencia de estas propuestas, su grado de innovación y de efectividad a la hora de presentar un tema de enseñanza.

Recuperamos, entonces, el lugar del docente como observador privilegiado del acto de enseñar y aprender que tiene lugar en cada una de las aulas de nuestras escuelas; recuperamos el valor de aquello que no suele documentarse en el sistema escolar y que constituye el centro del intercambio educativo: las voces de docentes y estudiantes; recuperamos los escritos producidos en el aula en todas sus instancias (incluidos borradores y reformulaciones de consignas). Lo hacemos porque consideramos que nuestra producción sólo tendrá valor si puede construir sentido en el seno de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El material de análisis que conforma el corpus para este trabajo está constituido por los registros de aula realizados de forma escrita por las docentes durante las sesiones en que se desarrolló la secuencia, y por la resolución de consignas escritas realizadas por los y las estudiantes, respuestas que fueron escaneadas por las profesoras de cada curso. Se obtuvieron 22 trabajos escritos: 14 provenientes del CENS n.º 22; y 8 provenientes del CENS n.º 9. Dada la heterogeneidad de los trabajos que conforman nuestra muestra (no todos los trabajos resuelven todas las consignas que analizamos), no nos proponemos hacer un análisis de índole cuantitativo. Por tanto, abordamos el corpus desde una mirada cualitativa, en la que analizamos recurrencias en los modos de abordar esas consignas por parte de los y las estudiantes, que nos permitan observar cómo categorizan, cómo se produce el pasaje de lo concreto a lo abstracto a partir de las herramientas que brinda la clasificación gradual del ECP, y en qué medida estas herramientas favorecen la elaboración de interpretaciones fundamentadas del texto en cuestión.

La actividad desarrollada en ambos CENS se titula «El coleccionista». Se trata de una secuencia didáctica organizada en torno de la lectura y análisis del poema de María Elena Walsh «En una cajita de fósforos» (véase la secuencia completa en

el Anexo). El objetivo gramatical específico de esta secuencia es introducir la idea de «nombre prototípico» (asociado al polo de lo [+concreto]) para desplazarnos hacia conceptualizaciones más complejas, en las que intervienen procesos de personificación y metaforización. Leamos el poema:

En una cajita de fósforos

En una cajita de fósforos
se pueden guardar muchas cosas.

Un rayo de sol, por ejemplo.
(Pero hay que encerrarlo muy rápido,
si no, se lo come la sombra).
Un poco de nieve,
quizá una moneda de luna,
botones del traje del viento,
y mucho, muchísimo más.

Les voy a contar un secreto:
En una cajita de fósforos
yo tengo guardada una lágrima,
y nadie, por suerte la ve.
Es claro que ya no me sirve.
Es cierto que está muy gastada.
Lo sé, pero qué voy a hacer,
tirarla me da mucha lástima.

Tal vez las personas mayores
no entiendan jamás de tesoros.
«Basura», dirán, «cachivaches,
no sé por qué juntan todo esto».
No importa, que ustedes y yo
igual seguiremos guardando
palitos, pelusas, botones,
tachuelas, virutas de lápiz,
carozos, tapitas, papeles,
piolín, carreteles, trapitos,
hilachas, cascotes y bichos.

En una cajita de fósforos
se pueden guardar muchas cosas.
Las cosas no tienen mamá.

María Elena Walsh

A lo largo del poema, observamos una construcción dialógica de los puntos de vista: hay dos miradas sobre «la colección» que están construidas sobre la selección del tipo de nominales. Podríamos asociar, por un lado, los objetos más concretos (como las pelusas, los palitos y los botones) con la mirada de los adultos, y, por otro lado, los objetos más abstractos (un rayo de sol, una moneda de luna) con la mirada de los niños. Lo abstracto asociado a los niños se relaciona con su imaginación, con su capacidad transformadora de la realidad. Al presentar objetos de diversa índole, este poema se presenta como propicio para enseñar la categoría gramatical de nombre, y diferenciar el nombre prototípico (más concreto) de sus ejemplos derivados, que se acercan al polo abstracto y metafórico. Los distintos tipos de nombre se relacionan con el análisis que podemos hacer del poema, como puede observarse en el Gráfico 1:

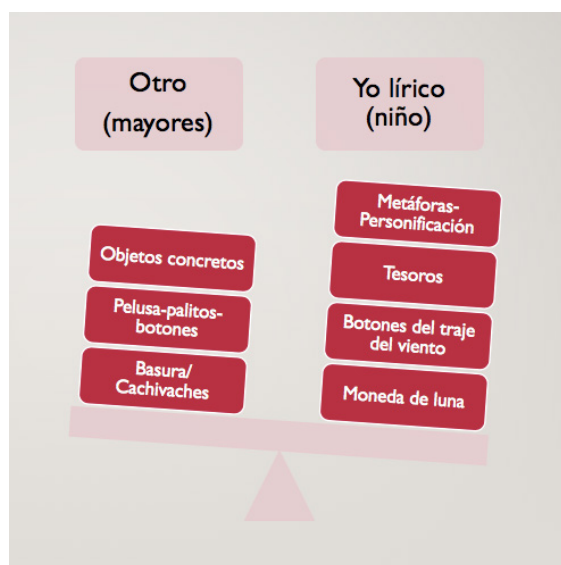


Gráfico 1: Relación entre los puntos de vista y los tipos de nominales.

La selección del poema «En una cajita de fósforos» como eje de la secuencia está fundamentada, por un lado, en la brevedad del texto; y, por otro, en la selección de nominales diversos que crean los puntos de vista que se oponen en el poema. Las actividades para el trabajo con el texto de María Elena Walsh tenían como propósito fundamental que los y las estudiantes reconocieran en la lectura las estrategias de construcción de los dos puntos de vista (niño-adultos) y que lo pudieran asociar con los diferentes nombres (nominales) que se seleccionan en relación con cada una de las visiones sobre la colección. Asimismo, consideramos

que este texto puede promover la reflexión sobre el uso de nombres más concretos o más abstractos asociados a un fin pragmático específico: mostrar el poder de la imaginación en la infancia.

Considerando que la identificación de los nominales [+concretos] suele ser mucho más fácil que la identificación e interpretación de los [+abstractos] (por ser el prototipo), seleccionamos para el análisis la resolución de las consignas que nos permitieran observar el pasaje de lo concreto a lo abstracto en relación con los puntos de vista construidos en el poema. Es importante aclarar que lo que analizamos en las respuestas de los y las estudiantes son tendencias, recurrencias en las formas de pensar un determinado fenómeno o de resolver un problema, apoyándonos en las observaciones de las docentes, que complementan nuestra mirada sobre los trabajos recolectados. En el siguiente apartado, resumimos en una tabla los criterios aplicados en el análisis de las consignas seleccionadas.


6. Categorías de análisis

La mayor parte de las categorías utilizadas para nuestro análisis provienen de los aportes del ECP, particularmente las que están asociadas a la clasificación de los nominales («clasificación gradual», «cluster de atributos»). Otras nociones, como la de «punto de vista» o la noción de «dialogismo» provienen de los aportes de la teoría de los géneros discursivos (Bajtín, 1982) y de la teoría de la enunciación (Rabatel, 2003, 2007, 2012). Se trata de nociones afines a algunos de los conceptos del ECP, como la idea de que en la designación de los objetos interviene tanto lo social como la experiencia individual del sujeto conceptualizador.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las consignas de cada clase analizadas en nuestro trabajo, las categorías de análisis implicadas, los objetivos que se persiguen en cada consigna y el nivel de logro alcanzado en relación con nuestras expectativas.

Tabla 1. Categorías de análisis y nivel de logro de cada consigna

	Consignas	Categorías de análisis	Objetivos/Nivel de logro
Clase 1	1) El yo-lírico, ¿está construido como un adulto o como un niño? ¿Cómo se dieron cuenta? 2) ¿Qué tipo de cosas colecciona? 3) Esas cosas, ¿son iguales desde la mirada del niño y desde la mirada del adulto?	Relación dialógica entre los puntos de vista construidos en el poema.	Identificación de los puntos de vista./ MUY SATISFACITORIO.

Consignas	Categorías de análisis	Objetivos/Nivel de logro
<p>Clase 2</p> <p>1) Los objetos que forman parte de esta enumeración, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema.</p>	<p>Conceptualización de objetos.</p>	<p>Identificación del nombre asignado al objeto con el punto de vista./ SATISFATORIO</p>
<p>2) Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?</p>	<p>Capacidad de abstracción.</p>	<p>Construcción de una idea general a partir de elementos concretos./ SATISFATORIO.</p>
<p>3) Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal <i>las cosas</i>. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas? [+concreto], [+opaco], [+delimitado], [+contable], [+estático], [+definido]</p>	<p>Cluster de atributos que conforma cada nominal.</p>	<p>Clasificación gradual de los nominales./ +/- SATISFATORIO.</p>
<p>5) ¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?</p>	<p>Relación entre la conceptualización de los objetos y el conceptualizador (punto de vista).</p>	<p>Relación entre tipo de nominal superordinado y punto de vista./SATISFATORIO.</p>
<p>7) ¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?</p>	<p>Relación entre la conceptualización de los objetos y el conceptualizador (punto de vista).</p>	<p>Relación entre tipo de nominal superordinado y punto de vista./ SATISFATORIO.</p>
<p>Clase 3</p> <p>1) ¿Cuáles de estos atributos les asignarías a los nominales del poema que aparecen en las siguientes ilustraciones?</p> <p>[+CONCRETO] [-CONCRETO] [+OPACO] [-OPACO] [+DELIMITADO] [-DELIMITADO] [+CONTABLE] [-CONTABLE]</p>  <p>UN RAYO DE SOL/ UN POCO DE NIEVE/ UNA LÁGRIMA</p>	<p>Cluster de atributos que conforma cada nominal.</p>	<p>Clasificación gradual de los nominales./ +/- SATISFATORIO.</p>
<p>6) En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el contínuum del punto 2)?</p>	<p>Relación entre la conceptualización de los objetos y el conceptualizador (punto de vista).</p>	<p>Vincular la dimensión de lo concreto al punto de vista del adulto y la dimensión de lo abstracto al punto de vista del niño y a la capacidad transformadora de su imaginación./ MUY SATISFATORIO.</p>

Consignas	Categorías de análisis	Objetivos/Nivel de logro
Clase 4	2) ¿Qué es <i>una moneda de luna</i> ? Propongan un dibujo.	Identificar los elementos concretos que componen la metáfora y elaborar gráficamente una representación del sentido metafórico del nominal. / +/- SATISFACTORIO.
	3) ¿Cómo imaginan el traje del viento? ¿Cuáles podrían ser sus botones? Confeccionen un dibujo proponiendo cómo serían los <i>botones del traje del viento</i> .	Identificar los elementos concretos que componen la metáfora y elaborar gráficamente una representación del sentido metafórico del nominal. / +/- SATISFACTORIO.
Clase 5	Tomando como base el poema de María Elena Walsh que leímos, cambiamos la colección en función de las ideas que anotamos previamente en el pizarrón (Clase 1). Antes de comenzar a escribir, confeccionen una lista compuesta de sentimientos, sensaciones, recuerdos y objetos que les gustaría coleccionar. Decidan, también, en qué espacio guardarían esa colección (lo que le daría el título al poema). Pueden mantener el poema original y cambiar sólo los objetos coleccionables, como en el ejemplo: <i>En una mesita de luz se pueden guardar muchas cosas. Un secreto compartido con la almohada (en voz bien baja para que no se entere la hermana), un deseo para el día de mañana o un par de medias gastadas.</i> Al finalizar, compartan sus poemas con los compañeros leyendo sus producciones en voz alta.	Categorización. Construir una enumeración de elementos que conformaran una colección haciendo alusión al plano de lo concreto (objetos/ espacio de guardado) y de lo abstracto (sentimientos, recuerdos). / +/-SATISFACTORIO.

7. Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia en los CENS, se confirman las tendencias observadas en el primer estudio (Poggio, 2018) tanto en relación con las consignas sobre los puntos de vista (consignas 1 y 2 de la clase 1) como en relación con las dificultades de abstracción y generalización.

Por ejemplo, en la resolución de la consigna 2 de la clase 2, se les solicitaba a los y las estudiantes que confeccionaran un dibujo que mostrara la forma en que los adultos veían lo que el niño coleccionaba: «Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?». La mayoría dibujó un tacho de basura (Imagen 1); pero hubo otros y otras estudiantes que respondieron dibujando cada uno de los objetos de la enumeración: palitos, pelusas, botones, tachuelas, etc. (Imagen 2).



Imagen 1: Respuesta con abstracción.

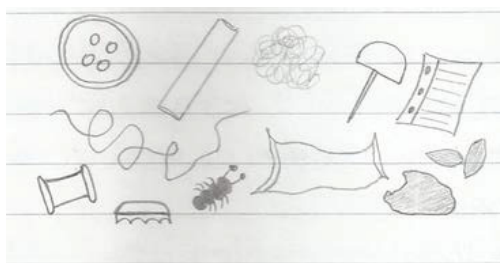


Imagen 2: Respuesta literal.

Estas respuestas se correlacionan con lo que sucede en las resoluciones de la pregunta 2 de la Clase 1 («¿Qué tipo de cosas colecciona?»), donde obtuvimos un porcentaje alto de respuestas de tipo literal (copia de la lista de objetos que inicia con «palitos, pelusas, botones»), en las que se observa una dificultad en la reconceptualización de lo leído. No hay reelaboración ni generalización.

Para la Clase 2, identificamos un alto porcentaje de estudiantes que para la primera pregunta («Los objetos que forman parte de esta enumeración, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema») respondió que lo que se coleccionaba eran tesoros, tomando la postura del yo-lírico niño y justificando desde este único punto de vista la mirada sobre la colección. Este comportamiento puede deberse, en parte, al alto grado de identificación que estos alumnos y alumnas tuvieron con el poema según refieren las docentes a cargo en sus registros. En estos relatos, las profesoras explican que el poema fue recibido en las aulas con mucho entusiasmo, y que disparó que

muchos y muchas estudiantes comenzaran a recordar anécdotas de su infancia. Entendemos que estos sentimientos positivos pueden haber influido en la toma de posición por el punto de vista del niño, ya que en las justificaciones aparecen rasgos argumentativos que defienden esa mirada: «Porque para los niños es importante tener las cosas y coleccionar de todo tipo y tomarle cariño sin razón»; «Son tesoros porque los niños seguirán guardando a pesar de que los mayores no entiendan jamás de tesoros».

En relación con la consigna número 3 de la Clase 2 («Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal *las cosas*. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas? [+concreto], [+opaco], [+delimitado], [+contable], [+estático], [+definido]»), obtuvimos resultados disímiles. En ambos grupos se produjo una negociación entre docente y estudiantes: las profesoras refieren que los alumnos y las alumnas no querían escribir tanto y, entonces, para que realizaran la tarea con menos esfuerzo, acordaron diversas nomenclaturas. La profesora del CENS n.º 22 optó por confeccionar un cuadro de doble entrada que mostraba en el eje vertical los nominales a clasificar y en el eje horizontal, los atributos. Los y las estudiantes tenían que colocar en cada casillero los signos +, - o +/- según correspondiera, como se observa en la Imagen 3:

Cosas	+/- ^{ONDO} concreto	+/- opaco	+/- Delimitado	+/- ^{contable} contable	+/- ^{estático} estático	+/- ^{definido} definido
Palitos	+	+	+	+	+	+
Pelusas	+	-/+	+	+	+	-/+
botones	+	+	+	+	+	+
tachuelas	+	+	+	+	+	+
visitas de lariz	+	+	+	+	+	+
Carozos	+	+	+	+	+	+
tapitas	+	+	+	+	+	+
Papeles	+	+	+	+	+	+
Carretes	+	+	+	+	+	+
Pielin	+	+	+	+	+	+
Cascotes	+	+	+	+	+	+
hilachas	+	+	+	+	+	+
trapitos	+	+	+	+	+	+
bichos	+	+	+	+	+	+

Imagen 3: Clasificación gradual de los nombres según la confluencia de atributos.

Este grupo logró resolver adecuadamente la consigna en términos generales. El cuadro funcionó bien para los propósitos de los y las estudiantes (escribir poco) y los de la actividad (mostrar que los atributos son graduales). Sin embargo, en algunos casos, el problema fue que esta decisión convirtió a los atributos en absolutos y se perdió la idea de gradualidad que caracteriza nuestra categorización de los nominales: se desdibuja la idea de que los atributos son relativos y que trabajamos con nominales en contexto, que analizamos en conjunto y también de manera relativa.

Por su parte, la docente del CENS n.º 9, también con el propósito de que los y las estudiantes escribieran menos, acordó con el grupo la utilización de números que reemplazaban los nombres de los atributos, como puede observarse en la Imagen 4.

1 CONCRETO	Palito 1, 2, 3, 4, NO, 6
2 OPACO	TAPITAS 1, 2, 3, 4, NO, 6
3 DELIMITADO	HOJAS 1, 2, 3, 4, NO, 6
4 CONTABLE	TACHAS 1, 2, 3, 4, NO, 6
5 ESTÁTICO	BICHOS 1, 2, 3, 4, 5, 6
6 DEFINIDO	HILO 1, 2, 3, 4, NO, 6
	CASCOTE 1, 2, 3, 4, NO, 6
	PELUSA 1, NO, NO, 4, NO, 6

Imagen 4: Clasificación binaria de los nombres (por ausencia o presencia de atributos)⁸.

⁸ A continuación, se transcribe el texto de la imagen 4 para su mejor legibilidad. En esta respuesta, el/la estudiante numera, en primer lugar, cada uno de los atributos (1. CONCRETO; 2. OPACO; 3. DELIMITADO; 4. CONTABLE; 5. ESTÁTICO; 6. DEFINIDO) y luego le asigna estos números a cada palabra de la enumeración:

PALITOS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

TAPITAS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

HOJAS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

TACHAS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

BICHOS: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

HILO: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

CASCOTE: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

PELUSA: 1, NO, NO, 4, NO, 6.

Con esta solución acordada con el objetivo de no escribir tanto, se obturó la posibilidad de reflexionar metalingüísticamente, ya que al pasar a los números las decisiones se dirimen en términos de «¿le pusiste 1, 2 y 3 a *palitos*?» y no en términos de evaluar en qué medida y por qué podemos decir que «*palitos*» es contable, por ejemplo. Por tanto, en este grupo la reflexión metalingüística no ocurrió, y en consecuencia, no se estimuló el análisis pragmático-semántico de los nominales. Asimismo, el reemplazo de los atributos por números lleva a los y las estudiantes a pensar en una relación binaria, de presencia (+) o ausencia (-) de ese atributo, sin opción a considerar una posición intermedia (+/-).

En el caso de la consigna 5 de la Clase 2 («¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?»), hubo una novedad en las respuestas respecto de lo que se esperaba: la aparición de una tercera posición, sostenida en el nominal más «neutral». Las respuestas son muy disímiles, hay mucha variedad, pero las aúna esta problemática: si *las cosas* es el nominal más neutral, ¿a qué punto(s) de vista(s) está respondiendo? Las respuestas son muy interesantes, porque están diciendo que *las cosas* corresponde a algo similar a un *narrador*, una voz de alguien que relata, más allá del yo-lírico («*las cosas*: para que estén todos a gusto»).

Tenemos, entonces, diferentes respuestas. Por un lado, aparece el yo-lírico aparte (*las cosas*) como tercer punto de vista; las cosas (según la vista); la diferenciación de tres posiciones: *tesoro* (niño), *cosa* (negociable), *basura* (adulto).

Respecto de la consigna 7 («¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?»), observamos dos tipos de conductas: o responden sólo por la ubicación (primera y última estrofa) o justifican de modo parcial su presencia, sin atender a la dimensión pragmática: «intermedio»; «para que se sientan a gusto»; «son cosas (depende de cada uno cómo las vea)»; «hay un yo-lírico intermedio (*las cosas*)»; «*las cosas* es el más neutral»; «Al final aparece como que el niño explica el razonamiento del adulto»; «como que llegan a un acuerdo».

La Clase 3 fue diseñada para introducir de manera sistemática los atributos del objeto prototípico con el fin de trabajar sobre el pasaje de lo concreto a lo abstracto (proceso de metaforización) en relación directa con el tema del poema: la capacidad transformadora (imaginativa) de la infancia.

Dadas las dificultades para recordar el significado de cada uno de los atributos que habíamos observado en la primera prueba (Poggio, 2018), las profesoras de los CENS trabajaron desde el comienzo con un cuadro que condensaba las definiciones de los atributos del nombre, que los y las estudiantes tenían a disposición en sus cuadernos para consultar cada vez que lo necesitaran. Sin embargo, en el caso del grupo perteneciente al CENS n.º 22, se obtuvo, por un lado, la mitad de las respuestas esperadas y, por otro, la otra mitad respondió asignando el signo [-] a todos los atributos. En algunos casos se observa una asociación del signo [+]

para la lista de atributos del objeto prototípico al ámbito de lo concreto en contraposición al signo [-], que representaría (binariamente) lo contrario, es decir, lo abstracto (Imagen 5).

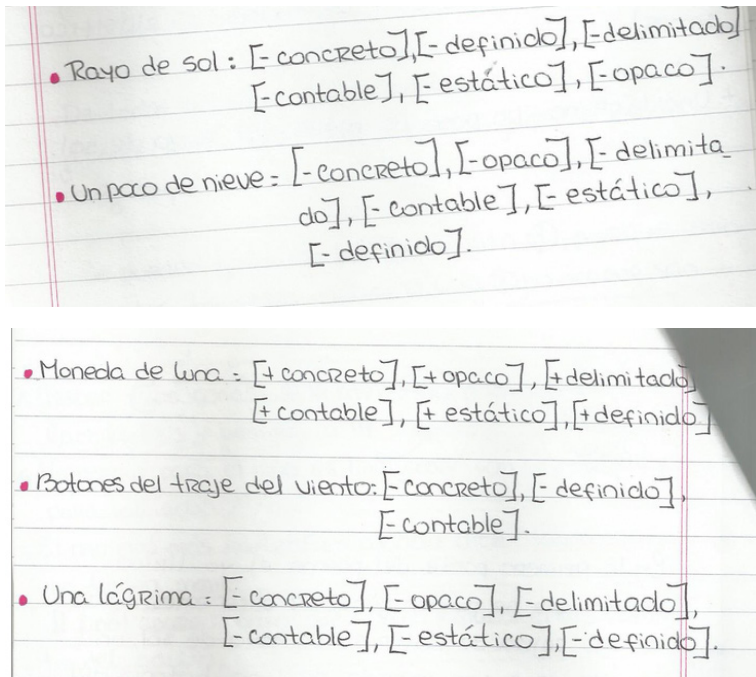


Imagen 5: Clasificación gradual de los nombres más abstractos.

Por su parte, los problemas observados en la resolución de la consigna 3 de la Clase 2 para el grupo del CENS n.º 9 se trasladaron al ejercicio (Imagen 6).

Para la consigna 6 («En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el contínuum del punto 2)?»), los y las estudiantes debían relacionar la idea de lo concreto y de lo abstracto con los puntos de vista construidos. Se observan reflexiones que vinculan el ámbito de lo [+abstracto] a la imaginación del niño: «Lo abstracto se relaciona con la imaginación del niño»; «Los tesoros están relacionados con la imaginación del niño sobre los cachivaches». También se encontraron asociaciones que van de lo [+prototípico] (adulto) a lo [-prototípico] o [+abstracto] (niño).

1 CONCRETO	Poco de nieve = 1, 2, NO, NO, NO, 6.
2 OPACO	rayo de sol = 1, 2, NO, NO, 5, 6.
3 DELIMITADO	LÁGRIMA = 1, NO, 3, 4, 5, 6.
4 CONTABLE	
5 ESTÁTICO	
6 DEFINIDO	

Imagen 6: Clasificación binaria de los nombres más abstractos (por presencia o ausencia de atributos)⁹.

En el caso de los dibujos que se proponían como trabajo de la Clase 4, se observaron algunas diferencias en los resultados obtenidos por grupo, que se deben a las diferentes actitudes que tomaron las docentes frente a esta consigna. En el caso del CENS n.º 22, la docente trabajó en el marco del espíritu exploratorio con el que fueron diseñadas estas preguntas. En este caso, los dibujos representan una sumatoria de elementos (Imagen 7).

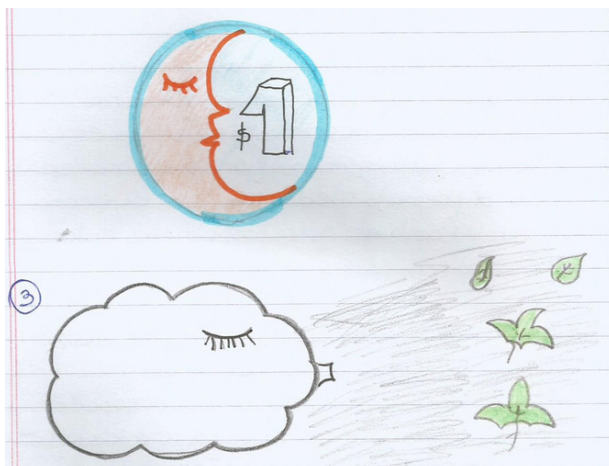


Imagen 7: Representación literal de «moneda de luna» y «botones del traje del viento».

⁹ Nuevamente, en esta respuesta el/la estudiante numera los atributos (1. CONCRETO; 2. OPACO; 3. DELIMITADO; 4. CONTABLE; 5. ESTÁTICO; 6. DEFINIDO) y luego asigna números a cada uno de los nominales a clasificar:
 POCO DE NIEVE: 1, 2, NO, NO, NO, 6.
 RAYO DE SOL: 1, 2, NO, NO, 5, 6.
 LÁGRIMA: 1, NO, 3, 4, 5, 6.

En el caso del grupo perteneciente al CENS n.º 9, la profesora registra haber realizado un trabajo previo de reflexión y análisis sobre las metáforas «moneda de luna» y «botones del traje del viento». Esta reflexión previa se vio reflejada en las producciones de los y las estudiantes, ya que hubo una amplia mayoría que dibujó una «luna llena» (Imagen 8):

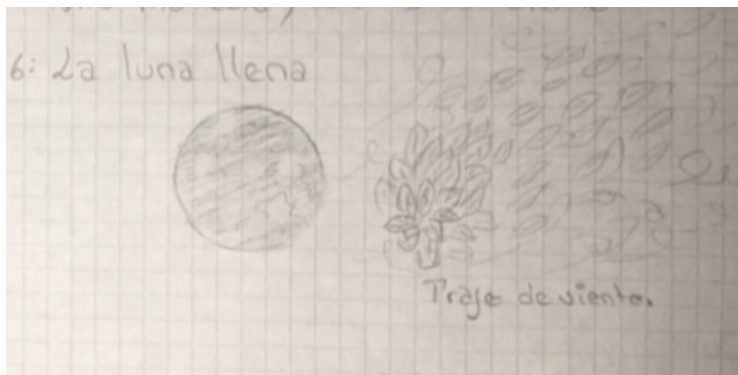


Imagen 8: Representación metafórica de «moneda de luna» y «botones del traje del viento».

La metáfora «botones del traje del viento» es mucho más compleja que «moneda de luna», pero se observan algunos dibujos elaborados, que se distancian de la representación de un traje literal (como sucede en muchos casos) para conformar una figura compuesta por objetos que el viento levanta (Imagen 8).

Finalmente, para la propuesta de escritura se les sugirió basarse en la estructura del poema de María Elena Walsh por las dificultades que implica escribir en general y escribir un poema, en particular. En este sentido, les propusimos un modelo para comenzar:

*En una mesita de luz
se pueden guardar muchas cosas.
Un secreto compartido con la almohada
(en voz bien baja para que no se entere la hermana),
un deseo para el día de mañana
o un par de medias gastadas.*

A continuación, seleccionamos los ejemplos que mejor representan las tendencias que observamos en el análisis de los poemas. Observamos cuatro tipos de recurrencias:

- 1) Casos en los que se reproduce casi literalmente el poema «En una cajita de fósforos».

- 2) Casos en los que se seleccionan sólo objetos [+concretos] a partir de los cuales se van a evocar recuerdos o sentimientos.
- 3) Casos en los que se sustituyen uno a uno los nominales del poema fuente por otros de su misma clase.
- 4) Casos en los que se logra una elaboración personal de una idea eje a la que responde la enumeración de los elementos que componen la colección.

Veamos el primer poema (Imagen 9):

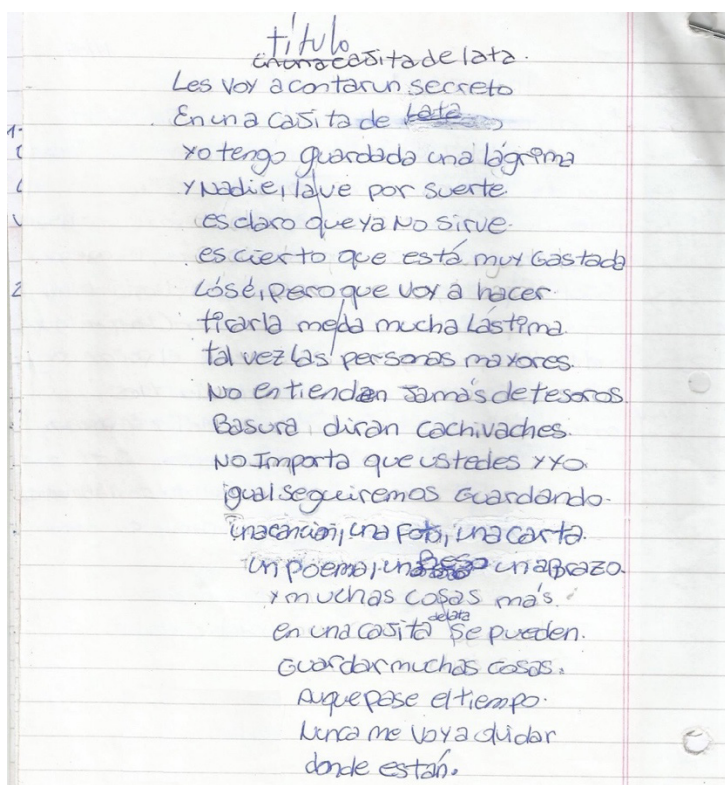


Imagen 9: Reproducción casi literal del poema fuente¹⁰.

¹⁰ EN UNA CAJITA DE LATA

Les voy a contar un secreto/ En una cajita de lata/ Yo tengo guardada una lágrima/ Y nadie la ve por suerte/ Es claro que ya no sirve/ Es cierto que está muy gastada/ Lo sé, pero qué voy a hacer/ Tirlarla me da mucha lástima/ Tal vez las personas mayores/ No entiendan jamás de tesoros/ Basura, dirán, cachivaches/ No importa que ustedes y yo/ Igual seguiremos guardando/ Una canción, una foto, una carta/ Un poema, un beso, un abrazo/ Y muchas cosas más/ En una cajita de lata se pueden/ Guardar muchas cosas/ Aunque pase el tiempo/ Nunca me voy a olvidar/ Dónde están.

En esta producción observamos una copia casi textual del poema y una sustitución de los elementos de la enumeración final, que no guardan relación con lo que se dice en la primera parte.

En otros casos observamos la selección casi exclusiva de nominales concretos para construir ideas abstractas como los sentimientos o los recuerdos. En el caso que mostraremos a continuación, el recuerdo está atado a un objeto que evoca un hecho del pasado (Imagen 10a e Imagen 10b):

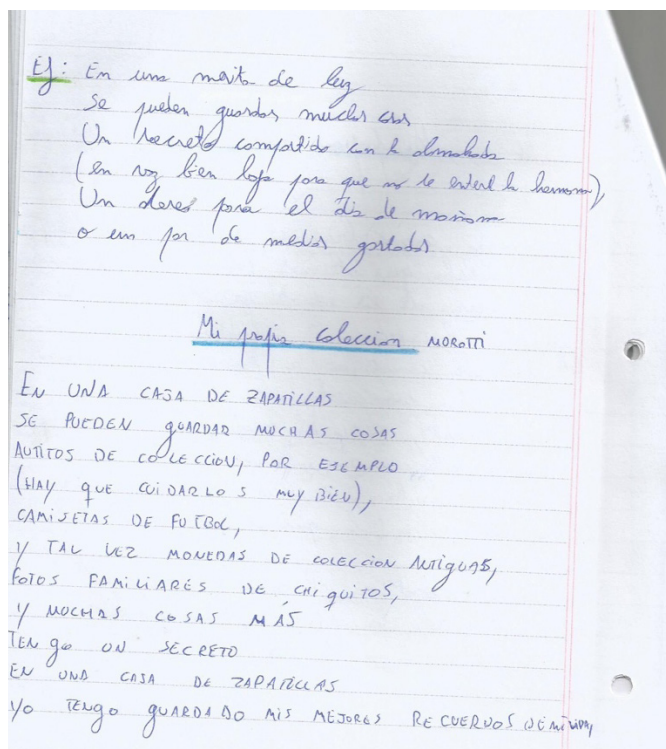


Imagen 10a: Selección casi exclusiva de nominales concretos que evocan recuerdos¹¹.

¹¹ MI PROPIA COLECCIÓN

En una caja de zapatillas/ Se pueden guardar muchas cosas/ Autitos de colección, por ejemplo/ (hay que cuidarlos muy bien)/ Camisetas de fútbol,/ Y tal vez monedas de colección antiguas/ Fotos familiares de chiquitos/ Y muchas cosas más/ Tengo un secreto/ En una cajita de zapatillas/ Yo tengo guardado mis mejores recuerdos de mi vida/ Y mi familia lo sabe/ Siempre me sirvió para recordar mis mejores momentos/ Nunca los voy a olvidar/ Siempre los voy a guardar y llevar conmigo/ Nunca los voy a tirar ni mucho menos/ Tal vez todos/ no entiendan lo que yo guardo/ Dirán de todo/ Y seguirán diciéndolo/ Pero no les presto atención/ Y lo sigo guardando/ Autitos, remeras de fútbol/ En una caja de zapatillas/ Se guardan las mejores cosas/ Y las cosas no tienen fin.

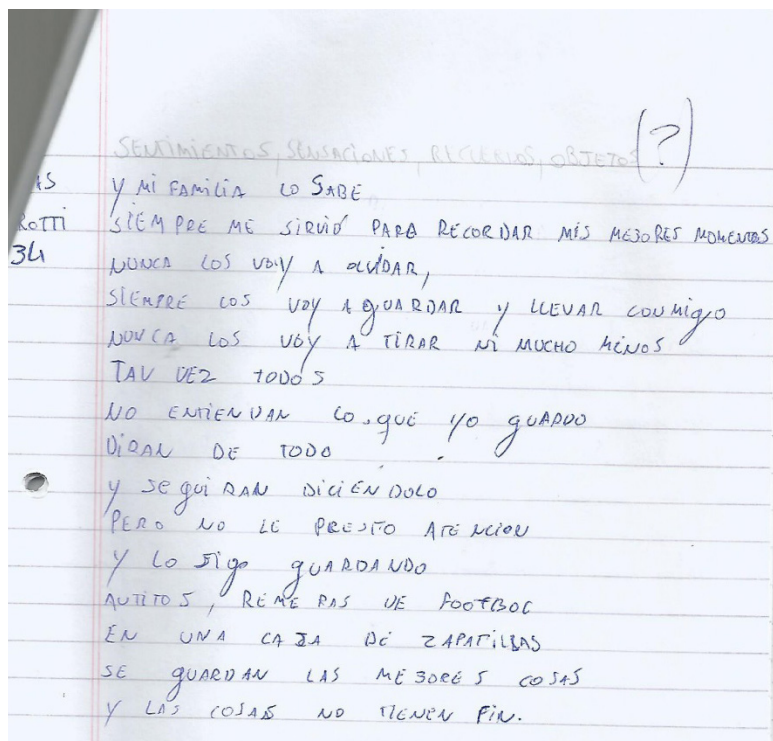


Imagen 10b: Selección casi exclusiva de nominales concretos que evocan recuerdos.

En este poema aparecen los objetos concretos como elementos que evocan recuerdos. El poema asocia cosas concretas con lo abstracto de los recuerdos: hay un tópico, hay un eje relacionado con cómo el yo-lírico procesa su historia, su pasado. Esos objetos constituyen «los mejores recuerdos de mi vida» y tienen un valor sentimental.

Por otra parte, cuando habla de su secreto, expresa que su familia lo sabe (¿no era un secreto?) y por tanto queda indeterminado quiénes son los que no entienden lo que guarda, los que dirán de todo, aunque podemos interpretar que se trata de los lectores, o de amigos y demás personas ajenas a la familia. Lo más interesante del poema es el verso final: «Las cosas no tienen fin», porque los recuerdos no tienen fin, uno sigue elaborando recuerdos, guardando «cosas» en la memoria y en la caja de zapatillas, hasta la muerte.

Luego, observamos el siguiente poema en la Imagen 11:

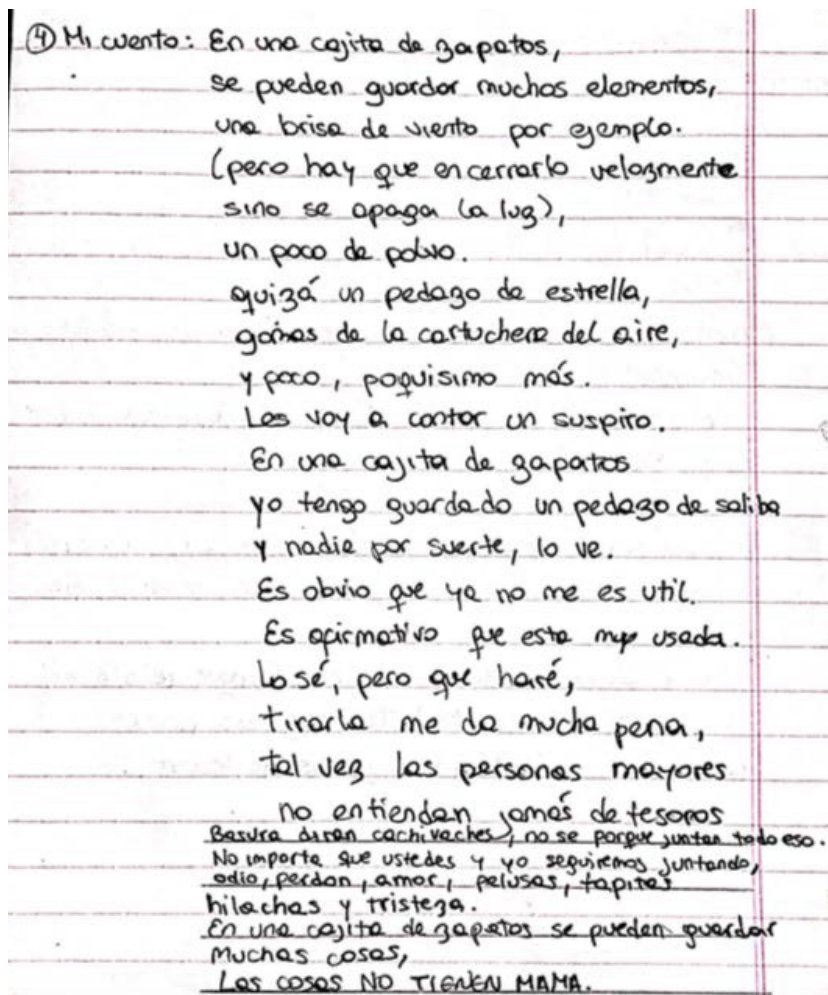


Imagen 11: Sustitución uno a uno de los nominales del poema fuente por otros de su misma clase¹².

¹² MI CUENTO

En una cajita de zapatos/ se pueden guardar muchos elementos/ Una brisa de viento, por ejemplo/
(pero hay que cerrarlo velozmente./ sino se apaga la luz)/ Un poco de polvo/ Quizá un pedazo
de estrella/ Gomas de la cartuchera del aire/ Y poco, poquísimo más./ Les voy a contar un suspiro/
En una cajita de zapatos/ Yo tengo guardado un pedazo de saliba/ Y nadie por suerte, lo ve./ Es
obvio que ya no me es útil./ Es afirmativo que está muy usada./ Lo sé, pero que haré/ Tirarla me
da mucha pena/ Tal vez las personas mayores/ No entiendan jamás de tesoros/ Basura dirán cachi-
vaches, no sé porque juntan todo eso./ No importa que ustedes y yo seguiremos juntando./ Odio,
perdon, amor, pelusas, tapitas/ hilachas y tristeza./ En una cajita de zapatos se pueden guardar/
muchas cosas./ Las cosas no tienen mamá.

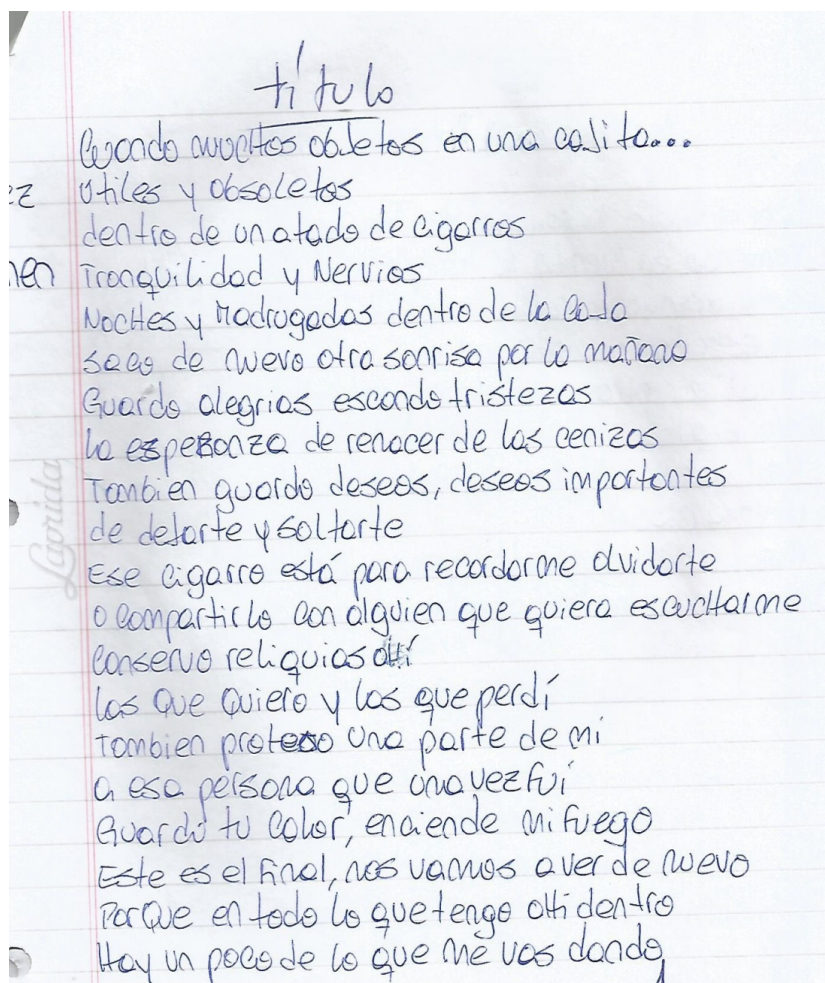


Imagen 12: Elaboración personal de una idea eje a la que responde la enumeración de los elementos que componen la colección¹³.

¹³ TÍTULO

Guardo muchos objetos en una cajita.../ Útiles y obsoletos/ Dentro de un atado de cigarras/ Tranquilidad y nervios/ Noches y madrugadas dentro de la caja/ Saco de nuevo otra sonrisa por la mañana/ Guardo alegrías escondo tristezas/ La esperanza de renacer de las cenizas/ También guardo deseos, deseos importantes/ De dejarte y soltarte/ Ese cigarro está para recordarme olvidarte/ O compartirlo con alguien que quiera escucharme/ Conservo reliquias ahí/ Las que quiero y las que perdí/ También protejo una parte de mí/ A esa persona que una vez fui/ Guardo tu color, enciende mi fuego/ Este es el final, nos vamos a ver de nuevo/ Porque en todo lo que tengo ahí dentro/ Hay un poco de lo que me vas dando.

En este poema, la combinación de nominales más concretos con otros más abstractos parece responder a una sustitución uno a uno, respetando el espacio y el momento de aparición de este mismo tipo de elementos en el poema original. Incluso parece haberse inspirado en el tipo de elemento, en su sustancia, lo que podría explicar la aparición de «un pedazo de saliva» (en lugar de «una lágrima»), ya que desde el significado no puede hacerse ninguna vinculación. Lo que presenta este poema es un esfuerzo por pensar expresiones equivalentes, pero entonces la reflexión y la creatividad se dan a nivel nominal, no a nivel textual.

Finalmente, el corpus se compone de otras producciones que calificamos como las «mejor logradas», básicamente porque hay una idea eje a la que responden los elementos enumerados. A continuación analizaremos una producción en la que se comparan diversos sentimientos con el acto de fumar (Imagen 12).

Este trabajo es de gran interés porque el cigarrillo funciona como el hilo que cose y une todas las situaciones evocadas en el poema. Asimismo, despliega el campo semántico del fuego, relacionado con la idea de la pasión amorosa. Lo más meritorio es que el estudiante no copió la estructura del poema de María Elena Walsh. Al no imitar la estructura predeterminada, la métrica de las estrofas se modificó. El poema presenta como tópico unificador el hecho de dejar el vicio del cigarrillo («deseos importantes/ de dejarte y soltarte», «Este cigarrillo está para recordarme olvidarte»), y versos como el último ilustran la maestría del autor, que se vale del recurso de la aliteración y la antinomia (el par opositivo recordar/olvidar y la aliteración que provoca el par pronominal me/te) para enunciar un mensaje de reprobación hacia el vicio que constituye el eje del poema.

Con esta serie de poemas originales, resultado de la última consigna, vemos desplegada la creatividad de los alumnos, con recursos de gran riqueza estilística, a partir de la reflexión gramatical.

8. Conclusiones

En consonancia con los aportes teóricos del ECP, observamos que la percepción, identificación y análisis de los nominales [+concretos] resulta más sencilla que en el caso de los [+abstractos]. El ECP ofrece herramientas analíticas para abordar los procesos de personificación y metaforización a partir del ámbito de lo [+concreto]. Si bien en la primera prueba en el CFP habíamos observado grandes dificultades en la comprensión de las metáforas, en los nuevos datos observamos una mejora notable, ya sea por la intervención concreta de la docente o por la experiencia previa de los y las estudiantes, y la motivación que les generó el tópi-

co del poema. Esto se observó principalmente en los dibujos propuestos y en las producciones escritas de los y las estudiantes.

En cuanto a la comprensión lectora del poema, observamos que los y las estudiantes no tuvieron ninguna dificultad y que el trabajo integrado del análisis literario con el análisis de las formas lingüísticas en uso contribuyó de manera contundente a la comprensión del texto.

Concluimos que la reflexión sobre la categoría de nominal a partir de su análisis pragmático-semántico en un texto concreto favorece no sólo la comprensión de la categoría, sino también la comprensión global del texto. Por el contrario, cuando no operamos con el significado, reducimos los aportes de la teoría a una mera nomenclatura y se pierde el valor de sus contribuciones. Cada teoría está acompañada de una metodología de trabajo: desde el ECP, se parte del texto hacia la forma lingüística. Si prescindimos del texto, falla la comprensión. Esto fue lo que sucedió en uno de los cursos respecto de la consigna de categorización de los nominales. Si bien las profesoras de ambos CENS trabajaron desde el comienzo con un cuadro que condensaba las definiciones de los atributos del nombre, que los y las estudiantes tenían a disposición en sus cuadernos para consultar cada vez que lo necesitaran, en el caso del grupo perteneciente al CENS n.º 22, la mitad del curso respondió asignando el signo [-] a todos los atributos. Entendemos que este tipo de respuestas que tienden a la polarización (todo + o todo -) responden al hábito de clasificar binariamente que los alumnos traen de su tradición escolar y a la falta de entrenamiento en la reflexión metalingüística.

En cuanto a los textos escritos por los y las estudiantes, concluimos que la identificación con el tema de la infancia que se produjo en estos grupos motivó producciones mucho más ricas en cuanto al contenido y mejor organizadas que las analizadas en el primer grupo observado. Esto demuestra que las consignas de escritura deben apelar a la subjetividad de los y las estudiantes para que funcionen como motores que impulsen la escritura y, a partir de allí, trabajar temas que permitan mejorar las producciones escritas y conformar herramientas lingüísticas para la escritura y la lectura en general.

En definitiva, podemos afirmar que el ECP constituye un enfoque teórico que permite abordar el estudio de la gramática de manera integrada al trabajo de la lectura y la escritura, por lo que se perfila como un marco teórico que se adecua a los objetivos de enseñanza y aprendizaje previstos en el nuevo diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires.

ANEXO. Secuencia didáctica

El coleccionista

Secuencia de trabajo:

- Anticipación
- Torbellino de ideas (pizarrón)
- Lectura: «En una cajita de fósforos» (María Elena Walsh)
- Discusión
- Presentación de los atributos del nominal
- Ejercitación de clasificación
- Aportes a la comprensión global del poema
- Actividad de cierre

CLASE 1 (80 minutos). Colecciones y coleccionistas

a. *Anticipación*

En esta primera propuesta abordaremos la enseñanza de los nominales a partir del poema de María Elena Walsh, «En una cajita de fósforos». Comenzaremos la clase con una serie de preguntas disparadoras:

- ¿Quién colecciona algo?
- ¿Conocen a alguien que colecciona algo?
- Si tuvieran que coleccionar algo, qué cosas elegirían/ qué temática.
- ¿Dónde guardan (o guardarían) los objetos coleccionados?
- ¿Están a la vista? ¿Otras personas pueden apreciar esa colección?

b. *Torbellino de ideas*

A medida que los estudiantes hagan sus contribuciones, el docente puede ir anotando en el pizarrón los elementos que, según sus relatos, forman (o formarían) parte de algún tipo de colección y los espacios donde se alojarían esas colecciones.

c. *Lectura*

A continuación anunciamos que haremos la lectura de «En una cajita de fósforos», de María Elena Walsh (Walsh, 2015). Planteamos la pregunta: ¿Qué podemos guardar en una cajita de fósforos? Anotamos en el pizarrón. Se sugiere hacer la lectura en voz alta, ya que se trata de un poema y es importante el tema del ritmo y la musicalidad. También es importante repetir dos o tres veces la lectura. Por lo menos una de esas repeticiones debería estar a cargo del docente, para que funcione como modelo lector y para que, como lector experto, facilite la comprensión del poema.

d. *Discusión*

- 1) El yo-lírico, ¿está construido como un adulto o como un niño? ¿Cómo se dieron cuenta?
- 2) ¿Qué tipo de cosas colecciona?
- 3) Esas cosas, ¿son iguales desde la mirada del niño y desde la mirada del adulto?

CLASE 2 (80 minutos). ¿Tesoros o cachivaches?

e. Presentación de los atributos del nominal

Hacia el final del poema, el yo-lírico dice que sin importar la opinión de los adultos, seguirá coleccionando:

palitos, pelusas, botones,
tachuelas, virutas de lápiz,
carozos, tapitas, papeles, carreteles,
piolín, cascotes, hilachas,
trapitos, bichos

- 1) Los objetos que forman parte de esta enumeración, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema.
- 2) Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?
- 3) Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal *las cosas*. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas?

[+CONCRETO]

[+OPACO]

[+DELIMITADO]

[+CONTABLE]

[+ESTÁTICO]

[+DEFINIDO]

- 4) Esta enumeración de objetos es designada con cuatro nominales diferentes: *tesoros*, *cachivaches*, *basura*, *las cosas*. Ordenen estos nominales más generales (los que se usan para nombrar el conjunto de objetos) desde el más positivo al más negativo de acuerdo con su valoración.
- 5) ¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?
- 6) El designado, ¿puede considerarse el mismo según las diferentes formas de nombrarlo? ¿Por qué?
- 7) ¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?

CLASE 3 (80 minutos). La materia de los sueños

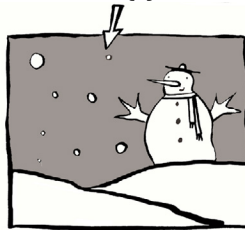
En la primera parte del poema, el yo-lírico explica que se pueden guardar diferentes cosas en una cajita de fósforos: un rayo de sol, un poco de nieve, una moneda de luna, botones del traje del viento, una lágrima.

- 1) ¿Cuáles de estos atributos les asignarías a los nominales del poema que aparecen en las siguientes ilustraciones?

[+CONCRETO] [-CONCRETO]
[+OPACO] [-OPACO]
[+DELIMITADO] [-DELIMITADO]
[+CONTABLE] [-CONTABLE]
[+ESTÁTICO] [-ESTÁTICO]
[+DEFINIDO] [-DEFINIDO]



UN RAYO DE SOL



UN POCO DE NIEVE



UNA LÁGRIMA

- 2) Ordenen los nominales de las imágenes en un contínuum que vaya desde el objeto más prototípico al menos prototípico. Justifiquen sus respuestas.
3) Unan con una flecha según corresponda:

palitos, pelusas, botones,
tachuelas, virutas de lápiz,
carozos, tapitas, papeles, carreteles, cachivaches
piolín, cascotes, hilachas,
trapitos, bichos

un rayo de sol,
un poco de nieve,
una moneda de luna, tesoros
botones del traje del viento,
una lágrima

- 4) De todas las cosas que se enumeran en 3), ¿cuáles creen ustedes que se pueden guardar y cuáles es imposible guardar? ¿Por qué?
5) Incluyan los objetos de la primera lista en el contínuum que elaboraron en el punto 2). ¿Dónde quedaron ubicados? ¿Por qué?
6) En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el contínuum del punto 2)?

CLASE 4 (40 minutos). De lo real a lo metafórico

- 1) ¿Cuáles son los elementos reales sobre los que se crean los nominales *una moneda de luna* y *botones del traje del viento*?
- 2) ¿Qué es *una moneda de luna*? Propongan un dibujo.
- 3) ¿Cómo imaginan el traje del viento? ¿Cuáles podrían ser sus botones? Confeccionen un dibujo proponiendo cómo serían los *botones del traje del viento*.

CLASE 5 (80 minutos). Mi propia colección

Tomando como base el poema de María Elena Walsh que leímos, cambiamos la colección en función de las ideas que anotamos previamente en el pizarrón (Clase 1). Antes de comenzar a escribir, confeccionen una lista compuesta de sentimientos, sensaciones, recuerdos y objetos que les gustaría coleccionar. Decidan, también, en qué espacio guardarían esa colección (lo que le daría el título al poema). Pueden mantener el poema original y cambiar sólo los objetos coleccionables, como en el ejemplo:

*En una mesita de luz
se pueden guardar muchas cosas.
Un secreto compartido con la almohada
(en voz bien baja para que no se entere la hermana),
un deseo para el día de mañana
o un par de medias gastadas.*

Al finalizar, compartan sus poemas con los compañeros leyendo sus producciones en voz alta.

Referencias

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, XIII, I (25/2012), 99-126.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2015). Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico. *Revista Lenguas en contexto*, 6, 100-114.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2016a). «La conceptualización de la cantidad en el nominal: una propuesta de enseñanza con categorías graduales». Ponencia presentada en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, mayo de 2016. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

- Funes, M. S. y Poggio, A. (2016b). La gramática en la escuela: cómo enseñar los nombres abstractos desde el Enfoque cognitivo prototípico. Ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Pedagogía Cátedra Unesco Lectura y Escritura*, mayo de 2016. Concepción (Chile), Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2018). El grado de determinación en la clasificación de los nominales: una experiencia en la escuela secundaria. *Revista Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27, 117-214.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (Coords.) (en prensa). *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.). (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. Chicago: 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.
- Poggio, A. (2016). Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 7(12), 80-93.
- Poggio, A. (2018). La enseñanza del nominal en textos literarios: registros de aula. Ponencia presentada en el VI Jornadas Internacionales de Investigaciones y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro, 25 y 26 de octubre de 2018.
- Rabatel, A. (2003). Le problème du point de vue dans le texte de théâtre. *Pratiques*, 119-120, 7-33.
- Rabatel, A. (2007). Analyse énonciative du point de vue, narration et analyse de discours. *Filología e Linguística Portuguesa*, 9, 348-356.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4.º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptuali-*

- zación y uso reflexivo de enseñanza de la gramática* (tesis doctoral). Universitat de València.
- Romero, M. C. (2015). El lugar de la sintaxis en la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Nacional de Tucumán.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de 'nuevos formatos': elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- Rosch, E. (1978). «Principles of categorization». En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, M. E. (2015). *El reino del revés*. Madrid, Alfaguara.

