

## EL MÉTODO DESCENDENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE UNA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Anabella Poggio, *Universidad de Buenos Aires*

Buenos Aires, Argentina

[anabella.poggio@gmail.com](mailto:anabella.poggio@gmail.com)

María Soledad Funes

*Universidad de Buenos Aires – Conicet*

Buenos Aires, Argentina

[solefunes@gmail.com](mailto:solefunes@gmail.com)

**Resumen:** Enmarcada en la Gramática Emergente del Discurso (Hopper, 1988), que plantea que las estructuras o regularidades gramaticales no son preexistentes al uso, sino que provienen del discurso, ya que la gramática es entendida como un conjunto de convenciones sedimentadas que se han *rutinizado* a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo, el presente trabajo propone introducir el método descendente como un método propicio para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. El método consiste en que, para leer y comprender un texto, deben analizarse, en primer lugar, las dimensiones pragmática y semántica, para luego observar cuáles son las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del significado de dicho texto. En este sentido, presentaremos un conjunto de actividades diseñadas para la enseñanza integral de la gramática y el discurso, a partir del tema gramatical de tipos de cláusulas.

**Palabras clave:** método descendente, Gramática Emergente del Discurso, Transitividad, Actantes

## INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se sanciona en la República Argentina la Ley de Educación Nacional (n° 26.206), que tiene como finalidad recomponer la situación de crisis educativa y social que había dejado el proceso político y socio-económico que finaliza con el abandono del gobierno del ex presidente De La Rúa en 2001. Esta ley, a diferencia de su antecesora, la Ley Federal de Educación (n° 24.049), hace hincapié en la necesidad de promover la igualdad y la inclusión sociales, tarea fundamental a la que deberá abocarse la escuela.

La implementación de esta reforma en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires comienza a desarrollarse en 2014 en algunas escuelas denominadas “piloto” y de forma obligatoria para todas las instituciones a partir del ciclo lectivo 2015. En este contexto de implementación del nuevo currículo se reabre el debate sobre la utilidad de enseñar gramática y sobre qué gramática enseñar. El nuevo diseño curricular cuestiona la centralidad de estos contenidos en el primer ciclo de la educación media. En cambio, coloca en el centro de la escena de enseñanza la necesidad de desarrollar las habilidades de lectura y escritura, para lo que, eventualmente, se recurrirá a la reflexión metalingüística. Este cambio de centro implica un cambio metodológico, ya que no es lo mismo enseñar contenidos que enseñar prácticas.

El cambio metodológico propuesto en el actual diseño curricular de Lengua y Literatura para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (Ministerio de Educación, 2013) propicia que los contenidos gramaticales sean abordados en el mismo ejercicio de las prácticas de lenguaje, según una perspectiva de índole psicogenética (Cuesta, 2012). Entendemos que este cambio metodológico no logra arraigarse en las prácticas áulicas concretas no sólo por la carencia de herramientas metodológicas que sirvan de orientación a los docentes en el presente diseño, sino también por la fuerte permanencia de ciertos modelos gramaticales de corte formal que subyacen a las propuestas de enseñanza, hecho que conlleva ciertas contradicciones con el nuevo enfoque metodológico, ya que estas gramáticas no atienden específicamente al uso lingüístico, con lo cual no pueden brindar las herramientas teóricas adecuadas para trabajar la lengua desde el discurso.

Considerando la problemática planteada, es decir, la falta de coherencia entre lo que dicta el diseño y los modelos gramaticales formales, este trabajo se propone mostrar, a partir de una propuesta pedagógica concreta, el desarrollo de un método para el diseño de materiales didácticos que integra las reflexiones gramaticales al análisis de los discursos. Este método se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (en especial la noción de Gramática

Emergente del Discurso, de Hopper y la Gramática Cognitiva de Langacker), y retoma algunas propuestas afines de Bronckart (2004).

En las primeras secciones de este trabajo, se expondrán los presupuestos básicos del Enfoque Cognitivo Prototípico. Asimismo, presentaremos algunas nociones teóricas propias de este marco, indispensables para el desarrollo conceptual del análisis del texto que tomamos como punto de partida y para la confección de las consignas: se trata de la noción de transitividad (Hopper y Thompson, 1980) y la clasificación de cláusulas de Borzi (2008). Luego, se caracterizará el método descendente para la enseñanza de las lenguas (Bronckart, 2004) y los puntos de contacto que manifiesta este método con la noción de Gramática Emergente del Discurso (Hopper, 1988).

En la segunda parte del trabajo, se presentará una secuencia didáctica que tiene como objetivo fundamental introducir la clasificación de cláusulas de Borzi (2008), en particular, las cláusulas ditransitivas que, en contraposición con las cláusulas transitivas, conceptualizan diferentes tipos de actantes. Dicha conceptualización conlleva determinado tipo de consecuencias para los protagonistas en la resolución del conflicto narrativo del texto bajo análisis (la fábula “El zorro y el quirquincho”).

Además de la secuencia, se presentará el análisis que justifica, en cada caso, el planteamiento didáctico y el tipo de actividades propuestas. Se parte de la hipótesis de trabajo general de que adoptar una gramática discursiva y un método descendente de enseñanza, que vaya del discurso a las formas, favorece la integración de la gramática y del discurso en el desarrollo de las propuestas áulicas, ya que la concepción de gramática del ECP nos permite partir 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.

## MARCO TEÓRICO

La concepción discursiva de la Gramática que se sostiene en el presente trabajo proviene del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), un enfoque amplio, que reúne una serie de teorías co-ocurrentes, como ser la teoría de prototipos y del nivel básico, la teoría de los modelos cognitivos idealizados, la gramática emergente del discurso, entre otras perspectivas. El ECP surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Entre sus principales exponentes se destacan la figura de George Lakoff, con su obra *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y Ronald Langacker, con sus dos tomos

titulados *Foundations of Cognitive Grammar* (1987, 1991).

Entre los presupuestos básicos de este enfoque se encuentran el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje, la noción de signo motivado y la concepción de la gramática como un conjunto de regularidades que emergen del uso. Al partir de la premisa de que la función comunicativa resulta fundamental, el signo lingüístico se concibe como un signo motivado por la pragmática y la semántica. Esto significa que la lengua comprende estructuras semánticas, estructuras fonológicas y conexiones simbólicas que son el lugar de la gramática. Estas estructuras simbólicas, que enlazan significados con secuencias fonológicas, son producto de la experiencia e interacción de los hablantes con el mundo que los rodea dentro de una comunidad y una cultura determinadas. La gramática es concebida, entonces, como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas.

Desde esta perspectiva, la gramática no es algo dado *a priori*, ni algo fijo, sino que está en permanente construcción. Así, las formas lingüísticas más exitosas y que mejor se ajustan a las intenciones comunicativas de los hablantes se *rutinizan*, es decir, se vuelven regulares, y constituyen subsistemas más o menos estables que son compartidos por la comunidad hablante. De esto se trata la noción de *gramática emergente* (Hopper, 1988), que plantea que la gramática no está conformada por reglas fijas e inamovibles, sino por regularidades que provienen del discurso. Es decir, no existen reglas apriorísticas, inmanentes a un sistema abstracto uniforme y común a todos los hablantes de una lengua, sino que la gramática surge de la interacción cara a cara de modo que refleja la experiencia individual del hablante sobre esas formas y su evaluación sobre el contexto. El adjetivo *emergente* aplicado a la noción de gramática implica que esta última es entendida como una estructura no fijada, nunca determinada, constantemente abierta y en flujo. En este sentido, la sistematicidad es una ilusión producida por la sedimentación parcial de las formas usadas frecuentemente en subsistemas temporales (Hopper, 1988: 156-157).

Pensar una gramática emergente del uso nos lleva directamente a estudiar y analizar las formas lingüísticas en interacciones auténticas, en producciones escritas y orales (literarias y no literarias) que nacieron con un fin comunicativo determinado, “real”.

Desde el ECP, se presupone que, si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, toda forma tendrá siempre un significado. En este sentido, como entendemos que la pragmática y la semántica motivan la morfosintaxis, en el ECP, los niveles de análisis de la gramática no son módulos independientes, sino que están interrelacionados. Y lo más

importante: al tener en cuenta el contexto, la pragmática forma parte de la gramática, ya que no puede considerarse una rama separada desde el momento en que determina la morfosintaxis.

Así, los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico, el morfosintáctico y el fonológico. Entre los factores pragmáticos, se encuentran el objetivo comunicativo del hablante y ciertos parámetros textuales de análisis, como la distribución de la información y la coherencia textual, además del contexto situacional.

En este marco, entonces, se define como punto de partida para la confección de materiales didácticos el análisis de la dimensión pragmático-semántica de los textos para ir luego hacia los elementos morfosintácticos que permiten vehicular ese significado global del texto y su intención comunicativa. Esta forma de proceder se denomina *método descendente*, e implica una concepción del lenguaje que proviene del marxismo y que tiene estrechas relaciones con el ECP, como se advertirá en el siguiente apartado.

## EL MÉTODO DESCENDENTE

El método descendente tiene sus orígenes en la obra de Voloshinov (1992[1929]). Este autor defiende la naturaleza social e ideológica del signo lingüístico, en contraposición con las posturas del objetivismo abstracto y del psicologismo conductista, perspectivas de tipo dualista que separan tajantemente lo que ocurre en la mente de lo que ocurre por fuera de ella. En la perspectiva marxista, el lenguaje se genera y vive en la comunicación discursiva, razón por la cual no hay un dualismo inherente al lenguaje (signo mental/signo expresado), ni una existencia apriorística ni autónoma de la lengua, sino que la conciencia individual (que está hecha de signos) se conforma en la interacción social.

Los signos surgen, pues, tan sólo en el proceso de interacción entre conciencias individuales. La conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de contenido ideológico, es decir signico y, por ende, sólo en el proceso de interacción social (Voloshinov (1992 [1929]: 34).

Entender que los signos nacen del intercambio social supone poner el foco en el uso de la lengua. Y ese uso no se da de manera aleatoria, sino que se organiza en géneros de discurso que están determinados social, cultural e históricamente. Cada género discursivo se corresponde con una esfera de la actividad social que establece sus propios temas de discurso. Son estos modos

de organización social y las condiciones inmediatas de la interacción las que determinan las formas de los signos.

Esta manera de concebir la naturaleza de los signos conlleva, asimismo, una metodología particular para el estudio del lenguaje, que Voloshinov esquematiza en tres pasos:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, [...] los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
- 3) una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual.” (Voloshinov, 1992[1929], pp. 153-154)

Como podemos observar, el punto de partida son los géneros discursivos, entendidos como interacciones concretas en condiciones materiales específicas, para ir luego hacia los enunciados determinados por esa interacción y, finalmente, a las formas lingüísticas.

Este método es reformulado por el Interaccionismo Socio-Discursivo en la metáfora del “milhojas textual” que le permite plantear a Bronckart (2004: 75) los niveles superpuestos e interactivos en los que está organizado todo texto: la infraestructura general del texto (organización de conjunto del contenido temático), los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa. Bronckart, que retoma la concepción de lenguaje de Voloshinov en el marco específico de la didáctica de las lenguas, propone un camino metodológico en la misma dirección:

[Lo] que en la lengua “constituye sistema” (las categorías de unidades y las estructuras oracionales) no puede considerarse más que como el producto de un procedimiento de abstracción efectuada sobre los textos, que son las unidades funcionales y empíricamente observables: los textos son, por tanto, lo primero, y el sistema de la lengua no es más que un constructo secundario, a cuya elaboración se han dedicado, con mayor o menor fortuna, sucesivas generaciones de gramáticos. Con el trasfondo de este cambio radical de perspectiva teórica se podría intentar un procedimiento didáctico ideal, que consistiría en comenzar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y de producción de textos, para posteriormente articular con este procedimiento inicial unas actividades de inferencia, y más tarde de codificación, de regularidades observables en el corpus trabajado. (Bronckart, 2004: 56)

Este método descendente también es aplicado por las referentes del Interaccionismo Socio-Discursivo en Argentina: Riestra y Tapia (2013), quienes defienden el método de trabajo propuesto por Bronckart para la enseñanza de las lenguas.

Esta forma de concebir el lenguaje y la enseñanza de las lenguas resulta afín a la concepción de gramática que tenemos en el ECP. En las tres perspectivas se encuentra el discurso como punto de partida para llegar a la forma lingüística. Ahora bien, la principal diferencia es que el ECP concibe la gramática como discursiva en sí misma, no como un sistema uniforme *a priori*, al margen del discurso. En este sentido, el método descendente se reformula, porque ya no se trata de comprender el texto como un reservorio de conceptos gramaticales preexistentes sino de analizar el texto para llegar a la descripción de la forma. En nuestra propuesta, el método es descendente, porque la sintaxis no constituye el centro a partir del cual se generan todos los sentidos, sino muy por el contrario, es la dimensión pragmática la que va a motivar la aparición de las formas de la lengua que el hablante considere más efectivas y eficientes para transmitir con éxito su mensaje. Es por este motivo que no podemos escindir el estudio de la gramática de la dimensión pragmática y entendemos que todos los niveles del lenguaje actúan de manera conjunta e interrelacionada en la construcción del sentido y de la finalidad de los textos. Si no partimos del análisis semántico-pragmático, difícil será que podamos comprender el significado de las formas que componen los discursos. Por este motivo, será un requisito obligatorio para nuestro enfoque trabajar con discursos auténticos, es decir, no adaptados ni inventados por el investigador. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual. Por tanto, partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del Análisis del discurso, y de la Teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los textos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. De este modo, se logra la integración de gramática y discurso, y se asegura la comprensión del texto bajo estudio.

En el siguiente apartado, se desarrollarán los conceptos gramaticales que se enseñarán en la secuencia didáctica.

## EL CONCEPTO DE TRANSITIVIDAD Y LOS TIPOS DE CLÁUSULA

Según Hopper y Thompson (1980), la transitividad consiste en la transmisión efectiva de energía desde un agente hacia un paciente. Al tener en cuenta a los participantes y su interacción, la transitividad no es propia del verbo sino que es una propiedad global de la cláusula (1980: 251). Esto es, no habría verbos transitivos o intransitivos, sino cláusulas más o menos transitivas. Ese grado de mayor o menor transitividad estaría dado por la presencia de ciertas características que confluyen en la cláusula. Por ejemplo, un paciente con alto grado de afectación coexistirá con un verbo dinámico y un agente volitivo. Asimismo, los autores señalan que existe una correlación entre la transitividad y la organización del discurso. En el discurso narrativo, los autores observan que la mayor concentración de cláusulas transitivas se correlaciona con los eventos principales de la narración (*foreground*), mientras que las cláusulas intransitivas aparecen en los eventos secundarios (*background*). Es decir, las cláusulas principales de un texto se corresponden con las cláusulas transitivas prototípicas (CTP).

Los autores caracterizan la CTP de la siguiente manera: los participantes necesariamente son dos (sujeto agente y objeto paciente), ya que no puede haber transferencia de energía si no hay al menos dos participantes involucrados. La energía que se transmite proviene de una acción, por lo que debe haber *kinesis* (movimiento, evento dinámico, gramaticalizado en un verbo de acción). El agente reúne los siguientes atributos: [+humano], [+punto de partida], [+pivote], [+ejecutor], [+iniciador], [+voluntad], en tanto que el cambio en el paciente provocado por la energía que le transmite el agente es total (es decir, hay alta afectación).

En cuanto al aspecto verbal, es télico: una acción vista desde su culminación es más efectivamente transmitida a un paciente que una no provista de ese punto final. Por ejemplo, en *Juan comió una manzana* se observa mejor la transferencia de energía y el resultado de cambio en el paciente, que en *Juan está comiendo una manzana*, donde la transferencia es parcial.

Esto último conlleva que la acción es puntual, esto es, se perciben el inicio y el final de la acción de forma clara, sin transición, de modo de lograr evidente y marcada afectación en el paciente. Por ejemplo: *Juan pateó la pelota* es más puntual que *Juan llevó la pelota al armario*.

Otras características de la CTP: la cláusula es afirmativa; el modo verbal es el indicativo, ya que si la acción se presenta como si no hubiera ocurrido o como una acción en un mundo contingente (no real), será menos efectiva que

una acción correspondiente a un evento real, en el mundo real.

Por su parte, Borzi (2008) retoma el planteo de Hopper y Thompson, parte de la CTP y elabora una clasificación de los tipos de cláusula existentes en español. En la clasificación, hay una zona central, que corresponde a la CTP, y desde allí, se derivan los otros tipos de cláusula, caracterizados por la pérdida o la acumulación de los distintos atributos de la CTP. En la secuencia didáctica aquí propuesta se hará foco en un tipo de cláusula diferente a la transitiva pero relacionada con ella: la ditransitiva, en la que se agrega un nuevo actante (el benefactivo).

## **HIPÓTESIS**

La construcción de los actantes en las cláusulas de un texto será entonces el contenido gramatical a enseñar en la secuencia didáctica presentada a continuación, con énfasis en los actantes de las cláusulas ditransitivas. Del análisis pragmático-semántico de dichas cláusulas se derivará el análisis sintáctico correspondiente. De este modo, se logra la integración de lengua y discurso.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA**

Se entiende el concepto de secuencia didáctica como una serie de actividades planificadas que responden a objetivos de aprendizaje unitarios y a un objetivo discursivo (Rodríguez Gonzalo, 2011). En este sentido, la secuencia tiene como propósito general vincular, desde el análisis textual, el uso de determinados tipos de cláusulas (CTP/cláusulas ditransitivas) con el desarrollo de la complicación narrativa y la moraleja de la historia (la fábula “El zorro y el quirquincho”).

Esta secuencia de actividades fue pensada para introducir las diferencias específicas entre una CTP y una cláusula ditransitiva, no sólo a nivel semántico y sintáctico, sino también en términos pragmáticos, analizando el tipo de significados que cada tipo construye y permite vehiculizar. Se busca trabajar particularmente el tipo de actantes que prototípicamente se relaciona con estos tipos de cláusulas y analizar su relación con la resolución de la complicación narrativa y la moraleja de la historia. Para esto, se presuponen conocimientos previos sobre actantes prototípicos (agente y paciente) y CTP.

La secuencia tiene dos objetivos fundamentales: 1) facilitar a los estudiantes una serie de herramientas lingüísticas que los ayuden a hacer una lectura comprensiva y rica en matices; 2) que logren distinguir tipos de cláusulas

en función de los actantes que se conceptualizan en cada evento y puedan relacionar esa conceptualización con los resultados que conllevan las acciones que realizan.

Los destinatarios ideales de esta propuesta serían alumnos en 1º año NES (ciudad Autónoma de Buenos Aires) o 2º año ESB (Educación Secundaria Básica, Gran Buenos Aires), que tienen entre 13 y 14 años de edad.

## **EL ZORRO Y EL QUIRQUINCHO**

La secuencia de actividades que presentaremos a continuación toma como punto de partida la fábula “El zorro y el quirquincho” en la versión de Vidal de Battini. El objetivo del trabajo con este texto será visualizar que el fracaso del zorro en su intento de estafar al quirquincho (resolución de la complicación narrativa que se vincula con la moraleja) se relaciona con el tipo de eventos en que cada personaje ejerce su rol de agente y, en este sentido, con el tipo de cláusulas en las que participan los actantes.

Para el desarrollo de las actividades planteamos el recorrido de dos caminos similares pero divergentes en lo temporal: el camino del docente y el camino del alumno. En una primera instancia, el docente deberá realizar un análisis de la dimensión pragmática del texto para luego dirigir su análisis a la morfosintaxis. Esto implica que antes de trabajar con los estudiantes el docente hizo una interpretación del texto y tomó la decisión de trabajar con él porque encontró una estrecha relación entre el objetivo comunicativo de ese texto y el tema gramatical que pretende desarrollar. Ya en clase, el alumno realizará un recorrido similar al que había hecho el docente, del texto a las formas. Dicho camino se construirá de manera colaborativa, junto con el docente y los estudiantes, para lograr finalmente la sistematización, que se hará a partir del análisis realizado y de los ejemplos que provea el texto en cuestión.

A continuación, ilustraremos el camino del docente en la confección de la secuencia de actividades sobre “El zorro y el quirquincho”: 1) análisis textual; 2) confección de consignas; 3) sistematización; 4) consigna de escritura con posterior supervisión del proceso en clase.

## **ANÁLISIS TEXTUAL**

La fábula de la que nos ocuparemos presenta dos personajes, el zorro y el quirquincho, que, si bien al inicio se reúnen para realizar una tarea que parecen tener en común, prontamente se van a perfilar como antagonistas:

el zorro, basado en la idea de que el quirquincho es poco inteligente, tratará de estafarlo; el quirquincho, mostrando toda su inteligencia, logrará vencer al zorro sin contradecir sus órdenes.

Así, vemos que el zorro, a pesar de ser dueño de una tierra, está pasando hambre. Esa tierra está sin cultivar porque el zorro piensa que ese no es trabajo digno para él. Por esta razón, decide contratar al quirquincho, quien tiene fama de poco inteligente. Así podría obtener el mayor provecho de esas tierras y del trabajo ajeno.

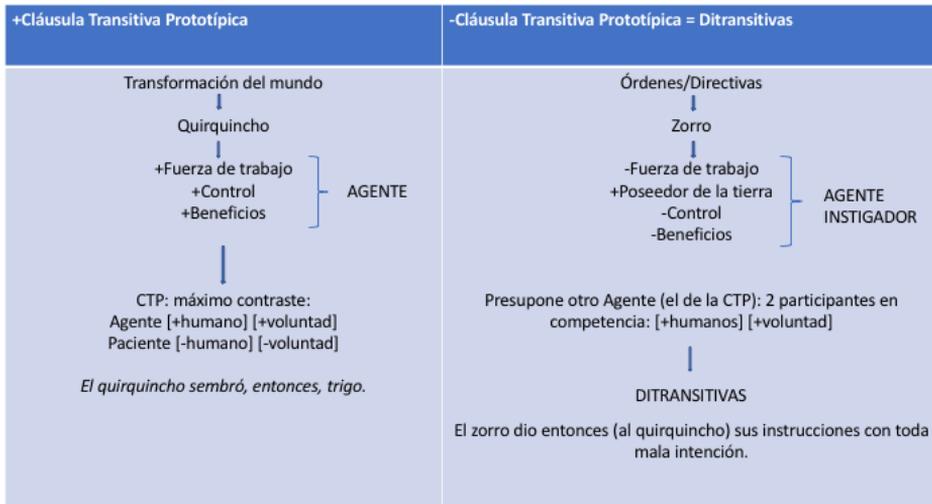
El trato al que llegan es que el zorro pondría la tierra y daría las directivas, mientras que el quirquincho pondría el trabajo y las semillas. Este acuerdo dibuja una especie de mapa que divide no sólo el tipo de acciones que realizará cada uno, sino también la relación que cada uno tendrá con la tierra y con la posibilidad de provocar un cambio en el mundo material.

El quirquincho se perfila como poseedor de la fuerza de trabajo. No es dueño de la tierra, pero al poseer la fuerza para transformarla, puede decidir sobre cómo realizar esa transformación. De esta forma, frente a los intentos abusivos del zorro, el quirquincho podrá manipular la realidad para acatar la palabra del zorro sin salir perjudicado y favorecerse con el producto de su trabajo. Esto es posible gracias al tipo de acciones implicadas en el trabajo del quirquincho, que se asocian a la predominancia de CTPs: el trabajo de la tierra implica un desplazamiento de energía que va desde un agente hacia un paciente en una relación de máximo contraste. Ese desplazamiento de energía implica un cambio en el mundo material, en la naturaleza, que es originado y controlado por la voluntad del agente origen de esa energía. Como está interactuando con un paciente prototípico, no hay competencia entre estos actantes y el quirquincho puede beneficiarse de las acciones que va desarrollando para transformar esa tierra.

En cambio, el zorro es el dueño de la tierra, pero no posee la cualidad del trabajo. Esto lo mueve a realizar el pacto con el quirquincho y lo lleva a perder la relación directa con la tierra. Al hacer ingresar un nuevo actante que se ocupará de hacer lo que él no quiere hacer, pierde el control sobre lo material. No opera de manera directa sobre la materialidad del mundo. No ejerce una transferencia directa de energía sobre el paciente que desea transformar, sino que decide dar las directivas de trabajo al quirquincho. Al tomar esta decisión, el zorro se convierte en un agente instigador (hace que otro haga por él) y, por tanto, entra en competencia directa con el quirquincho, ya que no depende de él la transformación de la naturaleza, sino que la ha dejado en manos de otro. De esta manera, pierde el control sobre lo que la tierra produce y, al intentar

perjudicar al quirquincho, se queda sin obtener ningún beneficio porque el que domina la tierra es el otro.

A continuación, mostramos gráficamente el análisis textual desarrollado:



**Cuadro 1.** Sistematización del análisis textual en tipos de cláusulas

### Actividades

Las consignas que proponemos a continuación intentan guiar a la clase desde los aspectos más generales del texto (género narrativo, momentos de la narración, descripción de los personajes) hacia el trabajo específico con el tipo de cláusulas, lo que nos permitirá analizar las estrategias lingüísticas que contribuyen a la conceptualización de los actantes del relato y, finalmente, interpretar la moraleja de la historia.

A partir de la consigna 6, se recuperan los conocimientos previos sobre CTP para activar tanto los atributos de los actantes como los de la cláusula, que nos servirán luego para introducir las cláusulas ditransitivas y el actante benefactivo (puntos 8 al 11).

1. Lean atentamente la fábula “El zorro y el quirquincho”.
2. Identifiquen marcas de tiempo y lugar en el texto. ¿Qué relación tiene lo que encontraron con el género “fábula”?
3. Marquen en el texto la situación inicial, el conflicto y la resolución. Resuman cada parte en una frase.
4. En la situación inicial se presentan los personajes: ¿qué características

- tiene cada uno?
5. El conflicto narrativo comienza con la propuesta del zorro al quirquincho: ¿cómo se divide el trabajo?, ¿quién da las órdenes?, ¿por qué?, ¿quién las ejecuta?, ¿de qué modo?
  6. Busquen las acciones que lleva a cabo cada uno de los protagonistas: ¿qué diferencias encuentran entre lo que hace el zorro y lo que hace el quirquincho?
  7. Revisemos en el texto la noción de “Cláusula Transitiva Prototípica”. Analicen estas oraciones desde el punto de vista de los actantes y de la transferencia de energía que se produce entre ellos:
    - a. El quirquincho sembró maíz.
    - b. En la época precisa levantó la cosecha y llenó sus graneros de magníficas espigas.¿Se pueden considerar cláusulas transitivas prototípicas? ¿Por qué?
  8. ¿En qué se diferencian las oraciones analizadas en 7 de la siguiente: “Al zorro le entregó una parva de cañas”? ¿Cuántos actantes identifican? ¿Qué pasa en este caso con la energía transferida?
  9. ¿Cuál de las siguientes oraciones se acerca más a la oración analizada en 8? ¿Por qué?
    - a. Buscó al quirquincho y le propuso formar una sociedad.
    - b. El zorro estipularía la forma de repartir.
  10. Ubiquen en la oración “Al zorro le entregó una parva de cañas” los actantes que ya conocen (agente y paciente) y señalen su función sintáctica.

## SISTEMATIZACIÓN

En el ejercicio de sistematización que proponemos en el primer cuadro pretendemos organizar las características de las cláusulas ditransitivas tomando como base la CTP (conocimiento previo). Para esto nos centraremos en los tipos de actantes con sus atributos y las funciones sintácticas que desempeñan en la cláusula.

Ya en el segundo cuadro se busca relacionar las características de las cláusulas que sistematizamos en el cuadro anterior con los atributos particulares que adquieren los actantes en el relato analizado, atendiendo sobre todo a la resolución de la complicación narrativa.

Las consignas 3 a 5 proponen recuperar los saberes trabajados en la secuencia a partir del análisis de dos nuevos casos (viñetas) y hacer una comparación.



2. A partir del análisis realizado sobre la fábula, completen el siguiente cuadro:

CLÁUSULA TRANSITIVA PROTOTÍPICA	CLÁUSULA DITRANSITIVA
Transferencia de energía entre 2 actantes preexistentes.	Alejamiento de la CTP por suma de un actante
Mayor afectación (cambio)	
	+ Poseedor de la tierra
+Agente (prototípico)	
	No control
+Beneficios	

3. Lean atentamente las siguientes viñetas. ¿En cuál de las dos observan mayor afectación, mayor cambio? ¿Por qué?



- ¿En qué columna del cuadro ubicarían cada viñeta? ¿Por qué?
- Analicen semántica y sintácticamente la frase de la segunda viñeta. ¿Se trata de un benefactivo prototípico? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias encuentran entre una CTP y una ditransitiva? Tengan en cuenta el tipo de actantes que aparecen en cada una.
- ¿Qué tipo de significados permiten transmitir cada tipo de cláusula? Pueden tomar ejemplos de la fábula analizada.

### Reflexión final

¿Qué relación puede establecerse entre el tipo de acciones que realiza cada personaje y la moraleja de la historia?

## **Producción escrita**

La consigna de escritura tiene como finalidad principal recuperar en el uso lingüístico concreto de una producción textual los contenidos trabajados a lo largo de las actividades propuestas. El trabajo colaborativo entre pares busca favorecer el intercambio dialogal en el que, se espera, tengan lugar reflexiones metalingüísticas sobre los tipos de cláusulas y los actantes.

Imaginen una situación en la que ustedes tienen que lograr que otra persona haga algo que no quieren hacer (puede ser lograr que un compañero haga todo el trabajo práctico de Geografía, o que un familiar ordene la habitación que deberían haber ordenado ustedes).

¿Qué tipo de directivas le darían?

¿Qué estrategias utilizaría la otra persona para no salir perjudicada?

Escriban en parejas un breve diálogo en el que se desarrolle la negociación entre los dos personajes.

Luego inserten ese diálogo en una pequeña anécdota o narración, organizada en tres momentos: marco (presentación del problema y de los personajes); complicación (desarrollo de la trama); resolución (¿logró su propósito el protagonista? ¿quién se benefició y quién se perjudicó?).

Para finalizar, analicen: ¿qué similitudes encuentran entre los atributos de los actantes que ustedes crearon en el texto y los atributos del zorro y el quirquincho?

## **CONCLUSIONES**

La secuencia didáctica presentada es un ejemplo de cómo se pueden diseñar propuestas de enseñanza de español como lengua materna que aborden de manera integral la lengua y la literatura, o la gramática y el discurso. Observamos en el desarrollo de las consignas y de su fundamentación cómo la selección de un tipo de cláusula, asociada a los actantes que participan en cada tipo de evento, conceptualiza modos de acción y de relación muy diversos que permiten vehicular significados muy específicos, como podrían ser el mundo del hacer contrapuesto al mundo del decir. Estos significados solo tienen sentido, y pueden ser comprendidos, en el contexto de un discurso auténtico, considerado como un enunciado completo, con un objetivo comunicativo específico. De este modo, pudimos proponer como eje de análisis de la fábula los diversos tipos de consecuencias que implica la decisión de hacer el propio trabajo (asociado a las cláusulas transitivas) o encargárselo a otro (asociado a

las cláusulas ditransitivas).

La reformulación que proponemos sobre el método descendente de Bronckart (2004), con los aportes teóricos del ECP, nos permite trabajar sin escisiones la reflexión metalingüística y el análisis textual. El texto que seleccionamos para la propuesta no fue pensado como “pretexto” para enseñar un tema gramatical al azar, sino, por el contrario, conforma, al mismo tiempo, el punto de origen y destino de las consignas de trabajo que se proponen.

El análisis de los recursos lingüísticos materializados en una producción discursiva concreta nos permite interpretar ese discurso en términos pragmático-semánticos. Por este motivo, el tema gramatical a enseñar con cada texto será aquel que materialice lingüísticamente los objetivos comunicativos de ese discurso particular.

Trabajar los contenidos gramaticales de manera integrada al análisis textual o literario, constituiría un gran aporte para superar la actual escisión en la enseñanza de los contenidos de Lengua y Literatura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Borzi, C. “Concepción de eventos y esquemas verbales”. Ponencia presentada en *Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística*, Depto. de Letras, FyL UBA, Buenos Aires, agosto de 2008.
- Bronckart, J. P. [1996]. *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje, 2004.
- Cuesta, C. *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), 2012. Consultada en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Hopper, P. “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”, en: Tannen, D. (Ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5 (1988), pp. 117-134.
- Hopper, P. y S. Thompson “Transitivity in Grammar and Discourse”, *Language*, Vol. 56 (1980), 2, 251-299.
- Lakoff, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press, 1987.
- Langacker, R. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- Langacker, R. *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press, 1991.

Ministerio de Educación. 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, 2013.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de 4° de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática.* Tesis doctoral. Universitat de València, 2011.

Voloshinov, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Madrid: Alianza, 1992.

## ANEXO

### EL ZORRO Y EL QUIRQUINCHO

Versión de B. Vidal de Battini

El zorro tenía su chacra sin sembrar desde hacía varios años. Era mal labrador y nunca le había atraído el trabajo de la tierra. Esa tarea sedentaria y sucia le parecía indigna de él, tan apuesto, tan movedido, tan amante de los largos viajes y de la buena cacería. Pero cada día que pasaba sentía con mayor apremio la necesidad de hacer producir aquella chacra inútil, pues no siempre andaban bien sus negocios y pasaba hambre con frecuencia. La solución estaba en encontrar un socio que trabajara por los dos. Pensó enseguida en el quirquincho, que es un buen labrador y que como tiene fama de ser poco inteligente, fácilmente podría aprovecharse de su trabajo. Y así fue como buscó al quirquincho y le propuso formar una sociedad. El quirquincho pondría la semilla y el trabajo; el zorro, la tierra, y estipularía la forma de repartir el producto. El quirquincho aceptó y dispuso todo lo necesario para dar cumplimiento a lo pactado. El zorro dio entonces sus instrucciones con toda mala intención.

—Este año, compadre, será para mí todo lo que den las plantas de la siembra de arriba de la tierra, y para usted lo que den abajo.

El quirquincho meditó en el escondido propósito del zorro, el de aprovecharse de su trabajo y de sus bienes, y sembró papas. Cuando llegó la época de la cosecha, a él le correspondieron las papas y al zorro las hojas inútiles que las plantas dan fuera de la tierra.

Al año siguiente, el zorro, molesto por el mal negocio, dijo a su socio:

—Este año, compadre, como es justo, será para mí lo que den las plantas

bajo tierra y para usted lo que den arriba.

–Bien, compadre, será como usted dice –replicó el quirquincho.

El quirquincho sembró, entonces, trigo. Cuando estuvo maduro, lo segó, llenó su granero de espigas, y le entregó al zorro una carga de raíces sin ninguna utilidad.

“No me dejaré burlar más”, pensó, y le dijo al compadre:

–Este año, ya que usted ha sido tan afortunado con las cosechas anteriores, será para mí lo que den las plantas arriba y abajo de la tierra, y para usted lo que den en el medio.

–Bien, compadre, ya sabe que respeto su opinión –dijo el quirquincho. El quirquincho sembró maíz. En la época precisa, levantó la cosecha y llenó sus graneros de magníficas espigas. Al zorro le entregó una parva hecha con las cañas, los penachos y las raíces del maizal.

El zorro quedó así, en tres años, reducido a la mitad de la miseria y el quirquincho progresó gracias a su trabajo honrado. Y fue ese el castigo a la mala fe del socio tramposo.