

# Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico

**María Soledad Funes**

CONICET- Universidad de Buenos Aires

*solefunes@gmail.com*

**Anabella Poggio**

Universidad de Buenos Aires

*anabella.poggio@gmail.com*

## Resumen

El diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de Buenos Aires (Argentina) sugiere la difícil tarea de que los docentes integren el discurso con la gramática. La dificultad radica en que los enfoques predominantes siempre fueron los modelos estructuralistas, que consideran la lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables. En contraste, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que la gramática emerge del discurso como un conjunto de rutinas constantemente renegociadas en el habla. El objetivo del presente trabajo es demostrar que el ECP permite la conciliación de gramática y discurso. Para ello, tomamos una prueba sobre el concepto de 'sustantivo' a dos cursos de primer año (nivel secundario): un curso resolvió consignas confeccionadas desde la gramática estructuralista, mientras que el otro resolvió consignas hechas desde el ECP. Los resultados demuestran que los alumnos que aprendieron el tema mediante el ECP lograron una mejor comprensión que el otro grupo.

**Palabras clave:** gramática, discurso, Enfoque Cognitivo Prototípico, secundaria, NES

## Abstract

*A new curriculum design for the New Secondary School (in Spanish, Nueva Escuela Secundaria or NES) has been approved in the city of Buenos Aires, Argentina. Its content suggests the challenge of integrating grammar and discourse. The difficulty is rooted in the ongoing dominance of structuralist models that consider language as an immanent set of invariable rules. On the contrary, the Prototypical-Cognitive Approach (PCA) claims that grammar emerges from discourse as a set of routines constantly negotiated during actual use. This paper proves that PCA allows the conciliation of grammar and discourse. In order to demonstrate this hypothesis, we have taught and examined two first-year courses (secondary level) on the concept of noun differently: one course was dedicated to structuralist grammar, while the other had PCA-based activities. The results show that students taught and tested with a PCA reached a better comprehension of the subject than the other group.*

**Key words:** grammar, discourse, Prototypical-Cognitive Approach, secondary education, NES

## Introducción

**H**istóricamente, el área de Lengua y Literatura ha sido abordada en el ámbito de la enseñanza media o secundaria como si se tratara de dos ámbitos de conocimiento completamente divorciados: por un lado, la literatura, vinculada al goce estético y al placer de leer; por otro, la lengua, con sus reglas y su rigidez. En la actualidad, el nuevo diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES) sugiere que los docentes integren el discurso con la gramática oracional, aunque no otorga herramientas metodológicas suficientes para hacerlo. La dificultad de conciliar discurso y gramática radica en que los enfoques predominantes en la elaboración de perspectivas teórico-didácticas siempre fueron los modelos estructuralistas, que consideran la

lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables y proponen como unidad máxima de análisis la oración, descontextualizada de su situación real de uso. Esta visión de la Gramática se refleja en los manuales escolares, que presentan como apéndice los contenidos gramaticales, completamente separados de la literatura y de los otros géneros discursivos. Además, estos contenidos gramaticales son presentados de manera lógico-deductiva, es decir, primero se expone la regla y luego los ejemplos, preparados artificialmente en función de esa regla. En contraste con esta perspectiva, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que la Gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. Las formas lingüísticas

más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la Gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla.

Considerando que el diseño curricular de la NES no presenta herramientas metodológicas que permitan integrar gramática y discurso de manera eficiente, el presente trabajo propone una aplicación del ECP al análisis sincrónico de la gramática del español en la escuela secundaria a partir de un modelo de propuesta pedagógica para la enseñanza de los esquemas nominales en primer año. El enfoque discursivo que se plantea supera las limitaciones que implica operar en un nivel oracional.

El objetivo del presente trabajo es demostrar que el ECP permite a los alumnos una mejor comprensión de las entidades conceptualizadas en el nominal que en los casos en los que se utilizan las categorías binarias y discretas de la Gramática estructuralista. Además, estos ejercicios contribuyen a una mejor comprensión global del texto. Para comprobar estas hipótesis, tomamos una prueba a dos cursos de primer año de nivel secundario con el fin de enseñar el nombre sustantivo: un curso resolvió consignas confeccionadas desde los planteos de la Gramática estructuralista, mientras que el otro curso resolvió consignas hechas desde el ECP. Los resultados muestran que los alumnos que aprendieron el tema mediante el ECP lograron mejores resultados que aquellos alumnos que realizaron la prueba tradicional.

## **1. Los diseños curriculares en la ciudad de Buenos Aires**

### **1.1 Programas o planes de estudio**

En el año 2003, los contenidos de los programas de Lengua y Literatura para las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires publicados por la Secretaría de Educación (2003) estaban organizados a partir del desarrollo de las cuatro “macro-habilidades”: leer, escribir, comprender lo que se escucha y hablar. Poder llevar a cabo estas habilidades implicaba apropiarse de una serie de “herramientas” de la lengua para realizar esas prácticas: gramática del texto, gramática de la oración, léxico y ortografía. Se proponía construir el conocimiento sobre el sistema de la lengua en un juego dialéctico que iba del uso a la reflexión y de la reflexión al uso; del uso y la reflexión a la sistematización didáctica, y de esta sistematización al uso o a la reflexión. Sin embar-

go, la lista de contenidos a enseñar incluía conceptos de las gramáticas formales no pensados a partir del uso, ya que la idea de lengua que subyace a la propuesta es la de un sistema inmanente de reglas que el alumno deberá descubrir y sistematizar para luego aplicar en el uso.

Luego, en el año 2009, aparecen los contenidos separados en tres ejes: las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y producción oral de textos narrativos y noticias); las técnicas de estudio y las herramientas de la lengua. En relación con la enseñanza de la gramática, el programa buscaba “propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 7) Nuevamente, se busca llegar a la sistematización de las reglas que hacen al sistema de la lengua para luego aplicarlas en el uso.

Otro punto en común que presentan los programas de 2003 y de 2009 es que parten de la gramática del texto para ir luego a la gramática de la oración como estrategia para evitar poner a la oración en el foco de la enseñanza. Sin embargo, para trabajar las relaciones entre cláusulas –que es lo que se propone la gramática del texto– es necesario tener algunos conocimientos sobre las cláusulas. Por otra parte, la lista de temas a tratar presupone categorizaciones binarias (como por ejemplo, sustantivo concreto/abstracto) no sometidas a discusión.

### **1.2 La Nueva Escuela Secundaria (NES): el diseño curricular**

En el año 2014 se publica el primer diseño curricular para la Ciudad de Buenos Aires. Los diseños, a diferencia de los programas, son normativos y tienen un alcance más integral: contemplan cuestiones relativas a la metodología de trabajo del docente, a la modalidad de evaluación, al desarrollo de diferentes capacidades en los alumnos (funciones: abstractiva, sintética, discursiva, simbólica, etc.), al perfil de egresado que se busca lograr, etc.

Los contenidos se organizan a partir de la diferenciación de prácticas: prácticas del lenguaje en relación con la literatura; prácticas del lenguaje y participación ciudadana; prácticas del lenguaje en contextos de estudio de la literatura y del lenguaje; herramientas de la lengua, uso y reflexión.

Si bien en 2014 la enseñanza de la gramática sigue apareciendo bajo el concepto de “herramienta”, el abordaje que se plantea integra pragmática y gramática: desde la intención hacia el uso de los recursos lingüísticos más eficaces para el alcance de ese objetivo, como podemos observar en los objetivos troncales:

- Seleccionar un enunciador pertinente al texto y al propósito de escritura y sostenerlo a lo largo del texto.
- Usar estrategias, procedimientos y recursos lingüísticos adecuados al texto, a los efectos que se quiere producir y a los conocimientos que se presuponen en el destinatario.
- Denominar y expandir de la información sobre eventos y entidades que son objeto del discurso.
- Construir la temporalidad en el discurso.

- Orientar comunicativamente el enunciado.
- Incluir voces que conforman el discurso.
- Expresar las valoraciones, actitudes y opiniones sobre lo que se dice y sobre el destinatario.
- Emplear en la escritura diversos procedimientos y recursos para cohesionar los textos.
- Seleccionar el léxico adecuado al tema, al texto y al propósito de escritura.

(Ministerio de Educación, 2013, pp. 431-432)

A pesar de estos objetivos, la gramática sigue siendo concebida como una “herramienta”. Por eso aparece desligada de los otros ejes del programa, incluso de las denominadas “prácticas del lenguaje”. La novedad del diseño de 2014 radica en las sugerencias que se hacen al docente para la implementación de cada contenido, como se puede observar en el Cuadro 1:

**Cuadro 1.** *Contenidos del diseño curricular para 1er año. Sugerencias pedagógicas.*  
(Extraído de Ministerio de Educación, 2013, p. 444)

<b>Contenidos</b>	<b>Alcances y sugerencias para la enseñanza</b>
<p>Tipos y usos de la coordinación en los textos trabajados.</p> <p>Los usos del sustantivo y del adjetivo para denominar y expandir información en los textos trabajados.</p> <p>Uso de las preposiciones y las frases preposicionales: aspectos semánticos y normativos.</p> <p><b>Léxico</b></p> <p>Origen y cambios del léxico (indigenismos, americanismos, argentinismos), usos y connotaciones en los textos leídos.</p> <p>El español en el mundo actual y el español rioplatense. Rasgos distintivos y valoraciones de los hablantes sobre su corrección respecto a la norma peninsular.</p> <p><b>Ortografía</b></p> <p>La ortografía literal.</p> <p>Relaciones entre ortografía y etimología.</p>	<p>Por ejemplo, las dificultades que enfrentan muchas veces los alumnos para expresar la temporalidad y la causalidad en la narración de los hechos, la ambigüedad en la presentación de los agentes de las acciones, las reiteraciones de vocablos, las sobresemantizaciones y elisiones de información importante que incluyen en el discurso oral, permiten reflexionar sistemáticamente sobre los contenidos gramaticales referidos a la cohesión textual, las clases de palabras y las estructuras sintácticas.</p> <p>Los contenidos de gramática oracional están incluidos en los diseños curriculares de la escuela primaria. Se propone retomarlos si el profesor considera que resulta necesario, o consolidarlos avanzando en la descripción de las estructuras internas del sujeto y del predicado. Lo importante es que solo se avance en su sistematización luego de haber reflexionado acerca de ellos en múltiples y distintos contextos de uso del lenguaje.</p>

Las sugerencias pedagógicas que aparecen en la columna derecha del Cuadro 1 presuponen que los alumnos ya manejan ciertos conceptos de la gramática oracional que serán retomados solo de ser necesario. En el mejor de los casos, los alumnos que llegan a primer año tienen una base de gramática estructural que no les permite operar sobre el significado del texto. Por lo tanto, lo que se sigue observando es una incongruencia entre los objetivos que se plantean y el modelo de gramática que se escoge para el logro de esos objetivos finales.

### 1.3 Los libros de texto

En los manuales de la materia publicados en el marco de la NES, los contenidos gramaticales aparecen al final del libro en forma de apéndice y descontextualizados de todos los contenidos discursivos. Los ejercicios son de tipo deductivo: se presenta la regla o la explicación y luego se plantean ejemplos que ilustran esa regla u oraciones para señalar lo que se explicó (por ejemplo, búsqueda del objeto directo). Cuando se usan textos reales, se les toma como fuente de búsqueda, pero no se integra el análisis gramatical al análisis del texto, a su comprensión global. Así, por ejemplo, en el manual de la editorial Edelvives (Depierre et al., 2014), la unidad sobre clases de palabras comienza con un cuadro de doble entrada donde se definen sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, interjección, artículo, conjunción y pronombre por su forma (si son variables o invariables desde el punto de vista de la morfología) y por sus funciones (pensando en el nivel oracional). A continuación, bajo el título “Categorías en juego” se propone la siguiente consigna:

Si se considera el significado de las palabras (criterio semántico), es posible reconocer que el sustantivo se define como la clase de palabra que nombra seres, objetos y lugares; el verbo denota acciones, estados y procesos, y el adjetivo señala cualidades o propiedades.

1. Lean los dos pares de oraciones y resuelvan las actividades que siguen:
  - a. Sara se mudó innumerables veces. / Las innumerables mudanzas de Sara.
  - b. A Sara la ponían nerviosa los movimientos. / El nerviosismo de Sara por los movimientos.

- 1.1 ¿Las oraciones de cada par tienen el mismo significado?
- 1.2 Indiquen al lado de cada palabra la clase a la que pertenecen:  
 mudó: ..... nerviosa:.....  
 mudanzas: ..... nerviosismo: .....
- 1.3 Respondan si la palabra mudanza nombra un ser, un objeto o un lugar. ¿Es posible que no se refiera ni a un ser, ni a un objeto, ni a un lugar?
- 1.4 Determinen si, desde el punto de vista del significado, *nerviosa* y *nerviosismo* presentan alguna diferencia.
- 1.5 Respondan: ¿el criterio semántico es suficiente para definir las clases de palabras? ¿Por qué? ¿Qué otros criterios se podrán tener en cuenta?” (2014, pp. 182-183)

Como podemos observar, el ejercicio apunta a aplicar los criterios morfológicos y sintácticos a la clasificación de palabras bajo el argumento de que el criterio semántico (los sustantivos denominan seres, objetos y lugares) es insuficiente. Se apunta a que los alumnos piensen que hay igualdad semántica en cada par de oraciones y que lo que diferencia a cada oración es sólo la forma. No se problematizan las diferencias *mudó/mudanzas* ni *nerviosa/nerviosismo* como conceptualizaciones diferentes. Son equivalentes semánticamente, pero distintas en su composición morfológica y en la función sintáctica que desempeñan en la oración. En parte, el problema parece ser la clasificación semántica propuesta que, con el objeto de diferenciar claramente el sustantivo del verbo, excluye la posibilidad de que semánticamente los sustantivos designen (cosificaciones de) acciones o resultados de una acción, como podría ser *mudanza*.

### 2. Problema(s) pendiente(s)

El nuevo diseño curricular (NES) señala la necesidad de integrar gramática y discurso, pero no cumple totalmente con su objetivo, ya que no propone un enfoque de la lengua que permita realizar esa unificación. En los manuales, la forma de plantear las actividades responde a una concepción formal de la lengua (la lengua como conjunto inmanente de reglas invariables y la oración como unidad máxima de análisis). El problema es que mientras no se elija una teoría gramatical compatible con la perspectiva del uso, los contenidos gramaticales seguirán apareciendo como periféricos porque no se les puede integrar naturalmente en las prácticas del lenguaje.



El Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991), en contraste con los enfoques formales, sostiene que la gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática, esto es, no existe la separación tradicional en módulos (Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Léxico), sino que estos niveles, en realidad, forman un continuum. En consonancia con esta afirmación, el lenguaje no se puede separar tajantemente de otras facultades de la cognición humana, por lo que la intención comunicativa y el punto de vista del hablante resultan fundamentales dentro de la metodología de este enfoque. De esto se desprende que la gramática se caracteriza como una Gramática Emergente del discurso (Hopper, 1988), las estructuras o regularidades provienen del discurso. La gramática, entonces, es un conjunto de convenciones sedimentadas que se han rutinizado a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo.

Teniendo en cuenta estos presupuestos teóricos, decidimos elaborar una propuesta pedagógica sobre el concepto nominal, porque es uno de los primeros contenidos gramaticales que los alumnos aprenden en primer año de la escuela secundaria, y especialmente porque desde el ECP, el nombre es considerado una percepción primaria (el nombre preexiste a la interacción, como veremos en §3), lo que justificaría el hecho de enseñarlo en primer lugar. A continuación, explicaremos más en detalle el concepto de nominal para el ECP.

### 3. La noción de *esquema nominal*

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. El concepto de MCI tiene sus antecedentes en los marcos semánticos de Fillmore (1982) y es

pilar en los estudios sobre la metáfora, del mismo Lakoff, junto a Johnson (1980), en la Gramática Cognitiva postulada por Langacker (1987) y en la teoría de los espacios mentales de Fauconnier (1985).

Desde el ECP, existen dos modelos cognitivos idealizados (MCI) que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región; y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto.

El MCI de escenario (*stage model*) 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). Así, Langacker describe:

Llamémoslo **modelo de escenario**, ya que el rol del que percibe es análogo, en varios sentidos, al del espectador de una obra de teatro. La mirada del observador está generalmente dirigida hacia el exterior, hacia otros objetos. En un momento determinado, su campo de visión delimita sólo una porción de sus alrededores, dentro de su atención en el escenario. (1991, p. 284. El destacado en negrita es del original. Traducción nuestra)<sup>1</sup>

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, que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia). Volveremos sobre este MCI más adelante, cuando describamos la clasificación de nominales desde el ECP.

---

<sup>1</sup> Let us call it the stage model, for the role of perceiver is in many ways analogous to that of someone watching a play. An observer's glaze is generally directed outward, toward other objects. At any one moment his field of vision subtends only a limited portion of his surroundings, within which his attention on the stage. (Langacker, 1991: 284)

Para la denominación de *esquema nominal* retomamos la idea de “esquema” planteada por Langacker (1987, p. 68). Este concepto se relaciona con el presupuesto de que el signo es una representación cognitiva, motivada por agentes externos e internos a la lengua, del acceso que los hablantes tienen al mundo a través de sus sentidos. Está constituido por un significado (formado a su vez tanto por atributos pragmáticos como léxicos) y un significante. De esta manera, cada actante se constituye en cada mensaje en combinación con otro(s) actante(s) en una interacción determinada también por esa situación comunicativa concreta. Además, al tratarse de una categorización no discreta sino gradual, muestran una distribución de atributos ni necesaria ni suficiente sino prototípica, lo que implica que los atributos de una categoría pueden o no estar todos presentes, que alguno(s) pueden estar presentes en más miembros de la categoría, por lo que podemos decir que son más determinantes para la categoría que otros y que otros pueden estar menos presentes, por lo que serían menos determinantes para la caracterización de la categoría. A su vez dichos atributos pueden estar presentes, pero en distinto grado en uno o más miembros de la misma categoría.

Tomando esta concepción de “esquema”, se propone la expresión “esquema nominal” para denominar la construcción cuyo núcleo es un nombre.

Para la enseñanza del sustantivo en la escuela secundaria, siempre se han considerado las clasificaciones binarias: propios/comunes; individuales/colectivos; contables/incontables; concretos/abstractos. Esta clasificación se encuentra sustentada teóricamente, por ejemplo, en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque, 1999, Capítulo 1) Por un lado, los sustantivos se dividen en comunes o apelativos, y nombres propios. Según Bosque: “El sustantivo llamado ‘común’ o ‘apelativo’ es la categoría gramatical que expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase. El ‘nombre propio’ es la categoría que distingue o identifica una cosa entre los demás elementos de su misma clase.” (1999, p. 5)

Luego, Bosque (1999) clasifica los nombres según la cantidad, los divide en sustantivos contables y no contables. Los incontables (o no contables) categorizan las entidades como “materia”, “masa”, o “sustancia” (*aire, arena, basura*),

mientras que los contables nos hacen pensar en las entidades como nociones discontinuas o discretas (*casa, árbol, mesa*). Esta oposición constituye un reflejo de otra más básica conceptualmente: la que se establece en la lengua entre las nociones de “cantidad” y “número”. Bosque (1999) también encuentra la dicotomía sustantivos individuales versus sustantivos colectivos: esta oposición se establece entre las nociones que se perciben como múltiples (*ejército, arboleda*), y aquellas que refieren a una sola entidad.

Por último, este gramático explica la distinción entre sustantivos abstractos y concretos. Aclara que esta división es la más compleja de todas, ya que no tiene límites tan precisos. Los sustantivos abstractos son aquellos que no se perciben como objetos físicos (*verdad, belleza*), mientras que los concretos son los que designan entidades materiales (*flor, casa*) (1999, pp. 5-75).

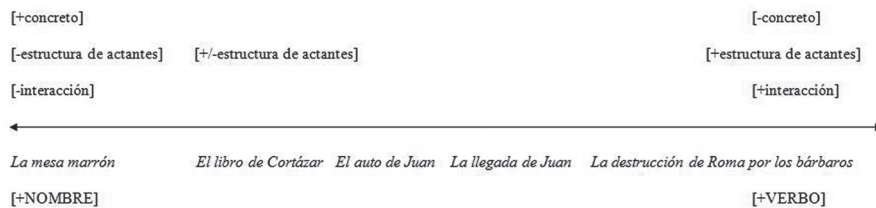
Borzi (2012) retoma estas clasificaciones, pero las reformula desde el ECP, teniendo en cuenta la ya mencionada noción de “esquema” de Langacker. Recordemos que para el ECP, el sustantivo es primario. Es una de las primeras conceptualizaciones de la lengua, una de las que más rápido se aprende y se comprende. 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. La percepción de figura/fondo es una forma de organización de la realidad en la que el ser humano identifica entidades, a partir de ciertas cualidades comunes que encuentra en distintos objetos semejantes (iguales) entre sí, y automáticamente las nombra. La identificación de un objeto se va a dar contra un fondo porque hay un conjunto de elementos que ocurren simultáneamente y que acumulados permiten diferenciar el poseedor de esos elementos (la figura) de aquello que no los posee (el fondo).

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 (es decir, con bordes, claramente delimitados). 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 esquemas 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 continuum desde objetos más concretos a más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, de objetos recortados como un todo contra el fondo, hacia una zona donde hay interrelación de objetos (una concepción cosificada de una cláusula).

**Diagrama 1.** Clasificación de nominales desde el Enfoque Cognitivo Prototípico.



En el Diagrama 1 se observa que la clasificación constituye un continuum 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 continuum nominal, los esquemas van 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*).

Borzi (2012), en su clasificación, describe las diferencias entre sustantivos concretos/abstractos y contables/incontables. De este modo, los sustantivos concretos se reconocen porque ocupan espacios, tienen dimensiones, son compactos, tienen límites precisos, son objetos físicos. Son fácilmente perceptibles, delimitados, ocupan las tres dimensiones, son independientes y aluden a objetos corporizados en la realidad. En contraposición, los sustantivos abstractos no tienen dimensiones claras, no

ocupan espacios, no están delimitados. Definen objetos o entidades no claramente perceptibles o de difícil delimitación. En el caso de los nombres derivados de verbos (por ejemplo *canción*, que procede del verbo *cantar*), la abstracción proviene de que en reali-

dad son concepciones que se van metafORIZANDO en la lengua.

Teniendo en cuenta estas características, Borzi (2012) advierte que no puede hablarse de nombres concretos o abstractos sino de *esquemas de sustantivos concretos* y de *esquemas de sustantivos abstractos*, porque, por ejemplo, no es el sustantivo *entrada* como una unidad léxica el que en su naturaleza es abstracto, sino que los objetos pueden concebirse como (más o menos) abstractos o (más o menos) concretos en cada contexto en particular. En este sentido, *la entrada de Juan* el nombre *entrada* es [+abstracto] porque designa el evento de entrar (podría parafrazarse como la cláusula *Juan entró*), mientras que *la entrada del bar* designa un lugar físico. Se trata de categorías graduales, dependientes del contexto discursivo.

Borzi (2012) advierte también un cruce entre la caracterización [+/-concreto] y [+/-abstracto] y la de [+/-contable]. Esa relación está dada por la cuantificación. Así, los esquemas concretos son unidades, mientras que los abstractos no están delimitados. Los objetos pueden percibirse como contables o como incontables. Por ejemplo, el sustantivo *leche* puede aparecer en un esquema sin basamento (determinante), por lo que se interpretará como incontable, mientras que en la frase *Fui al supermercado a comprar una leche*, el nominal *una leche* refleja que la conceptualización de *leche* no es incontable sino contable: el hablante lo delimita a través del envase (cartón o *sachet*). Luego, a partir de las semejanzas en la conceptualización se dan comportamientos morfosintácticos semejantes: la percepción de un objeto concreto contable plural se asemeja, se acerca en algún sentido, a la percepción de los objetos concretos incontables en singular (por ejemplo, *Un pastel hecho con puerros/Un pastel hecho con azúcar*;<sup>2</sup> aquí, *puerros* es un nombre contable en plural, y tiene un comportamiento sintáctico similar al nombre incontable en singular *azúcar*, ya que se presenta sin basamento) y de los objetos abstractos incontables en singular (*No tengo libros/No tengo paciencia*, aquí el nombre abstracto incontable en singular *paciencia* se encuentra sin basamento, al igual que el objeto concreto contable en plural *libros*). En consecuencia, los sustantivos concretos contables en plural funcionan como los sustantivos concretos incontables y abstractos incontables en singular. La categoría morfológica de número plural muestra la semejanza entre la concepción léxica y morfológica de la cantidad.

En conclusión, se define el nombre concreto a partir de los atributos del nombre prototípico, que surge de la gramaticalización del MCI de escenario: se trata de un objeto físico, con límites precisos, opaco, contable, individual y estable en el tiempo y en el espacio (por ejemplo, *mesa*). Luego, se desarrolla una escala hacia el nombre abstracto, mediante la pérdida de algunos atributos o el agregado de otros nuevos. En el medio del continuum se encuentran los objetos físicos menos estables (*rayo*, que consideramos menos estable que *mesa* porque no tiene duración en el tiempo), los que no tienen límites precisos (los

incontables, como *agua*, y los colectivos como *bandada*), y luego ya nos acercamos a la zona de los abstractos; en primer lugar, se encuentran los abstractos que designan cualidades (*delgadez*), y en segundo lugar, los nombres abstractos que agregan atributos cercanos al verbo en tanto presentan estructura de actantes: sin interacción (*llegada*), con interacción (*destrucción*). Recordemos que, tal como señalaba Borzi (2012), los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los esquemas nominales, no sobre los sustantivos aislados.

En definitiva, de acuerdo con los principios del ECP y tomando como base la clasificación de Borzi (2012), los alumnos 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.

#### 4. Propuesta pedagógica desde el ECP para enseñar nominales

##### 4.1. Metodología

El concepto de nombre es uno de los primeros contenidos gramaticales que los alumnos aprenden en primer año de la escuela secundaria. En general, se da como tema ya aprendido en el nivel primario y se repasan las clasificaciones de estilo binario que mencionamos más arriba. Creemos que es importante abordarlo desde el ECP no solo porque es necesario enseñar los sustantivos en contexto, sino también porque, como ya hemos señalado, en este enfoque el nombre es considerado como una percepción primaria (el nombre preexiste a la interacción; el MCI de escenario está incluido en el MCI de bola de billar), lo que abonaría a la idea de enseñarlo en primer lugar. En concordancia con el ECP cuando define la Gramática como un conjunto de rutinas emergentes del discurso y constantemente renegociadas en el habla, sostenemos que pensar el nominal dentro de su contexto de producción y proponer su análisis teniendo en cuenta los elementos del contexto debería favorecer no solo su identificación sino, especialmente, la comprensión global del texto. Por esta razón, nos propusimos llevar a cabo dos pruebas pensadas desde dos enfoques diferentes, la Gramática estructural y el ECP,

<sup>2</sup> Los ejemplos son tomados de Bosque (1999, capítulo: 11).



para contrastar los logros que los alumnos pueden alcanzar dentro del marco de cada teoría.

Las pruebas que tomamos como muestra para este trabajo fueron realizadas en una escuela privada de Mataderos, barrio ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. El barrio se caracteriza por presentar una población de clase media o media alta; en su gran mayoría, familias vinculadas al ámbito del comercio de carne vacuna. Sin embargo, la escuela no solo recibe a los chicos del barrio: hay un porcentaje significativo de alumnos provenientes de una villa miseria cercana, conocida como Ciudad Oculta, que llegan a la escuela por intermedio del cura de su barrio y son becados para que puedan realizar sus estudios.

El colegio tiene tres niveles: inicial, primaria y secundaria, y posee, además, un secundario para adultos en el turno vespertino. Es una escuela parroquial, con subvención del Estado. Todos los niveles son de jornada simple, y la sección secundaria tiene tres orientaciones: administración, sociales y comunicación. Los cursos suelen ser numerosos; en promedio, 32 alumnos por aula.

La prueba control fue tomada en el primer año de la tarde (orientación en comunicación) por la profesora de Taller de lecto-escritura. Los alumnos no fueron instruidos especialmente para realizar la prueba, aunque sí se les recordó lo que habían visto en la primaria sobre la clasificación del sustantivo y sobre los modificadores del sustantivo. Antes de realizar la prueba, se hizo una lectura compartida del texto y se trabajó sobre las dificultades de comprensión. La consigna pensada desde la Gramática estructural fue la siguiente:

A partir del siguiente texto, identifiquen los núcleos sustantivos de las construcciones subrayadas y decidan si se trata de sustantivos concretos o abstractos en cada caso:

### Ese día

Y era el último día de los vagones La Brugeoise. Los mismos vagones de siempre, de antes, iluminados por flashes. Hay que viajar en el primer vagón, hay que mirar por la ventanilla, hay que sacar fotos, muchas fotos porque son las últimas y es el último viaje y no los vamos a ver más, nunca. Y la experiencia se acota a uno o dos viajes, el ojo se acomoda a la lente y el límite de los vagones debe necesariamente traducirse en algo nostálgico y conmovedor.

Ahí está el nene que sube en la estación Primera Junta para dar la estampita y pedir una moneda, una colaboración, algo. Sus brazos conocen a la perfección el movimiento de apertura de puertas, lo optimizan para reducir unos segundos que con la ayuda del guarda permiten el cambio de vagón. Y ese pasaje incluye un salto cuando el tren aún no frenó definitivamente para disfrutar de la velocidad que le da a los pies un movimiento rápido, un vuelo rasante. También están las charlas interminables con los otros vendedores y los empleados del subte que le imprimen a su día, hoy es el día de la despedida, el más importante de todos.

El nene sigue en Primera Junta, a su alrededor varios cables, algunos periodistas. Hoy no trabajó, no pudo, tampoco mañana ni pasado.

(*Crónicas de Buenos Aires*. Sábado 12 de enero de 2013. Disponible en <http://buenosairesencronicas.blogspot.com.ar/2013/01/ese-dia.html>)

La prueba pensada desde el ECP se realizó en uno de los primeros años del turno mañana (orientación en administración). Tanto la prueba como la instrucción previa se dieron en el marco de la materia Lengua y Literatura. Antes de realizar el ejercicio, repasamos las clasificaciones que habían trabajado en primaria, como se hizo en el otro grupo. Luego, se les presentó un problema: “el sustantivo *salida*, ¿es concreto o abstracto?”. Los alumnos fueron dando ambas respuestas y justificando sus posiciones. Así preparamos el terreno para reflexionar sobre la problemática de pensar aisladamente las clasificaciones, sin la información que nos da el texto. A continuación se les presentó la siguiente lista de nombres: árbol, *mesa*, *jauría*, *arena*, *libertad*, *destrucción*. A partir de esta lista (presentada en un orden diferente) se les preguntó cómo ordenarían los nombres pensando una escala que fuera del más concreto a menos concreto o más abstracto. En ese ejercicio colaborativo se les fueron dando algunas pautas en función de lo que iban proponiendo: la delimitación del objeto, la cantidad, el tipo de basamento (determinante definido/indefinido), la estructura actancial. Una vez finalizada la discusión, se les entregó el mismo texto que se le había dado al otro grupo, se leyó conjuntamente atendiendo a las dificultades de interpretación que se fueron presentando y, finalmente, se les pidió que resolvieran las consignas propuestas:

1. Ordenen los nominales subrayados en la siguiente escala:

[+concreto] ----- [+abstracto]

2. Expliquen a qué aspectos prestaron atención para ordenar los nominales.

## 4.2. Resultados

### 4.2.1. Evaluación en grupo control

La prueba fue realizada por 29 alumnos, aunque la muestra contempla solo 22 casos, ya que 6 pruebas fueron invalidadas debido a que: 1) o no contestaron las consignas; o 2) clasificaron de manera aleatoria los sustantivos, mezclando concretos con abstractos, sin criterio. Sobre el total de 22 alumnos, en el nominal *el último día de los vagones de La Brugeoise*, solo 4 pudieron identificar *día* como sustantivo abstracto (18% de los alumnos), mientras que el resto identificó *vagones* como núcleo concreto (81%). En los siguientes nominales, todos identificaron *vagón*, *fotos*, *brazos* y *periodistas* como concretos, lo cual demuestra que no habría dificultades para percibir el nombre prototípico (que para el ECP es el que se corresponde con el MCI de escenario), tal como se observa en la Tabla 1 y en la Tabla 2, que muestran los núcleos seleccionados y cómo fueron clasificados por los alumnos. La Tabla 1 muestra la clasificación que hicieron los alumnos cuando reconocieron el núcleo de la construcción nominal (núcleo correcto), mientras que la Tabla 2 muestra la clasificación que hicieron cuando no pudieron reconocer el núcleo correcto de la construcción, y, por tanto, eligieron otro sustantivo como núcleo (núcleo alternativo).

Tabla 1. Clasificación binaria de núcleos correctos

Núcleo Correcto	Concreto	Abstracto
día	0	4
vagón	17	0
fotos	17	0
límite	0	6
brazos	19	0
movimiento	0	4
charlas	0	15
periodistas	17	0
ayuda	0	4
cambio	1	3
movimiento rápido	2	15

Tabla 2. Clasificación binaria de núcleos alternativos

Núcleo alternativo	Concreto	Abstracto
vagones	25	0
puertas	13	0
vendedores	7	0
guarda	13	0
vagón	7	0

Los datos consignados en las tablas muestran cierta tendencia a identificar como núcleo sustantivo un nombre concreto cuando se prescinde del contexto. También observamos una gran dificultad en la identificación de los casos intermedios, *día* y *límite*, ya que no están contemplados en la clasificación binaria. Por último, en el caso de los sustantivos más próximos al MCI bola de billar, cuando lograron identificar bien el núcleo, reconocieron *movimiento* (en *un movimiento rápido*), *charlas* y *cambio* como abstractos.

Es importante destacar que dos alumnos identificaron todos los sustantivos como abstractos, mientras que un alumno identificó todos los sustantivos como concretos. Entendemos que esta actitud puede deberse al binarismo de la clasificación, que no permite ubicar a los casos intermedios en ninguna de las dos posibilidades de manera certera. Esto refleja que las clasificaciones binarias no contemplan los casos intermedios que podemos encontrar en textos auténticos. En este mismo sentido, no es casual que no hayan podido clasificar *día*, dado que es un ejemplo intermedio. En contraposición, en *un movimiento rápido* no hubo duda de que era abstracto, porque es un ejemplo que se aleja mucho del prototipo de nombre.

Al observar los datos de la muestra, una de las cuestiones más llamativas que se nos presentó fue la dificultad que encontraron los alumnos para reconocer el núcleo del nominal subrayado. Ante la falta de insistencia de parte de la docente para que se sirvieran del significado del contexto, los alumnos tendieron a resolver estrictamente lo que les pedía la consigna: identificaron los núcleos sustantivos de las construcciones subrayadas, prestando atención solo a lo que estaba subrayado. Esta decisión los llevó a que en su búsqueda del sustantivo

núcleo, en su gran mayoría, identificaron nombres concretos como núcleos de los nominales: *vagones, puertas*, etc. Es necesario destacar que no solo prescinden del contexto, sino que tampoco observan las relaciones entre las palabras que conforman el nominal, lo que los lleva a una mala comprensión de cuál sería la palabra más importante semánticamente (el núcleo). Esta forma de operar sobre los nominales manifestaría dos fenómenos. Por un lado, que el binarismo concreto/abstracto dificulta el reconocimiento de los nombres abstractos, particularmente de los que se acercan al MCI bola de billar, es decir, aquellos que tienen atributos como [+estructura de actantes], [+interacción], [+evento]. Básicamente, la definición semántica del sustantivo que mencionamos más arriba (denota seres, objetos y lugares) no contempla los casos próximos al MCI bola de billar y, por lo visto, son descartados en competencia con los sustantivos que sí designan seres, objetos y lugares. Por otra parte, las respuestas dadas demuestran, en consonancia con lo que sostiene el ECP, que la percepción primaria es la del nombre concreto, que es el nombre prototípico, gramaticalización del MCI de escenario, como puede apreciarse en el Gráfico 1 (b), donde se puede ver la gran recurrencia de estos nombres en las elecciones de los alumnos.

En los Gráficos 1(a) y 1(b) observamos la ilustración de las Tablas 1 y 2. En el Gráfico 1(a) se refleja la dificultad en el reconocimiento de los núcleos abstractos, reemplazados por los núcleos concretos que muestra el Gráfico 1(b).

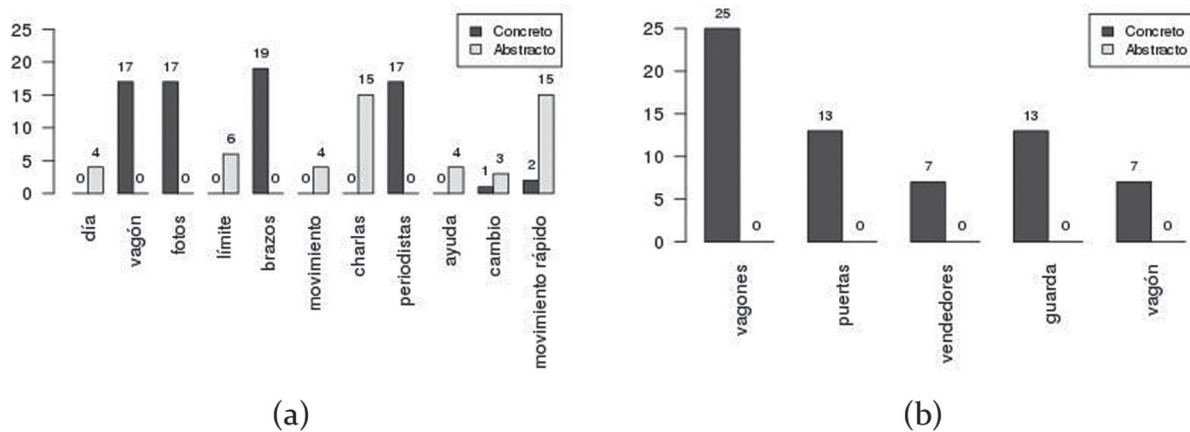


Gráfico 1. Selección de núcleos y clasificación binaria

#### 4.2.2. Evaluación desde el ECP

Según lo que observamos en el conteo de los datos, los alumnos armaron, en promedio, la siguiente escala: *sus brazos, el primer vagón, muchas fotos, algunos periodistas, el límite de los vagones, el último día, el movimiento de apertura de puertas, la ayuda del guarda, el cambio de vagón, un movimiento rápido, las charlas interminables con los otros vendedores*.

Esta escala promedio muestra la manera en que los alumnos conceptualizan los nominales. Lo que aparece en el extremo de lo más concreto, que coincidiría con el nombre prototípico (MCI de escenario), es el nominal *sus brazos* (el 73,08% de los alumnos eligieron este nominal como el más concreto de la escala), como puede observarse en el Gráfico 2. Es importante destacar que, en cada gráfico, el eje vertical corresponde al número de alumnos, mientras que el eje horizontal muestra, mediante las letras del alfabeto, el orden en que ubicaron ese nominal.

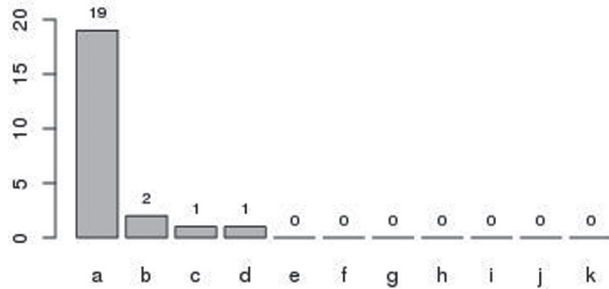


Gráfico 2. Nominal *sus brazos*

Si bien *sus brazos* no era lo esperado para el extremo del continuum por tratarse de la parte de un todo (el cuerpo humano) y carecer de autonomía, pudimos observar que, en competencia con *el primer vagón* (elegido en segundo lugar por el 50% de los alumnos) resulta más delimitado porque puede percibirse como una totalidad, mientras que *vagón* tiene un tamaño mayor e implica un esfuerzo cognitivo más costoso para individualizarlo que en el caso de un brazo, y por eso ocupa el segundo lugar de la escala, como muestra el Gráfico 3:

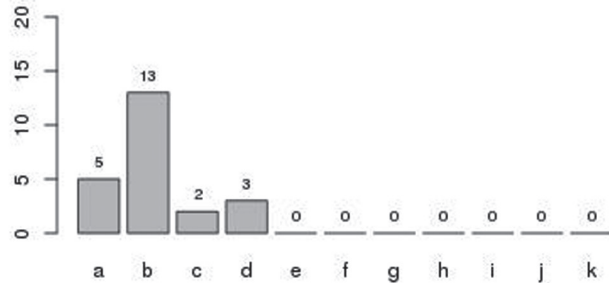


Gráfico 3. Nominal *el primer vagón*

Coincidentemente, *sus brazos* y *el primer vagón* lideran el extremo concreto del continuum, con asociación al MCI de escenario. En cierto sentido, haciendo una comparación con *sus brazos*, podría pensarse que *vagón* tampoco es completamente autónomo en tanto forma parte de un transporte mayor (la formación del subte). Asimismo, el basamento posesivo *sus* estaría ayudando a la identificación del nombre, ya que se trata de los brazos del protagonista del texto, lo que los vuelve más definidos.

En una segunda instancia encontramos agrupados los nominales *muchas fotos* (elegido

en tercer lugar por el 42,3%) y *algunos periodistas* (24% de elección para ocupar el cuarto lugar), agrupamiento que responde al criterio de cantidad, dada la presencia de los cuantificadores indefinidos “muchos” y “algunos” (véanse el Gráfico 4 y el Gráfico 5).

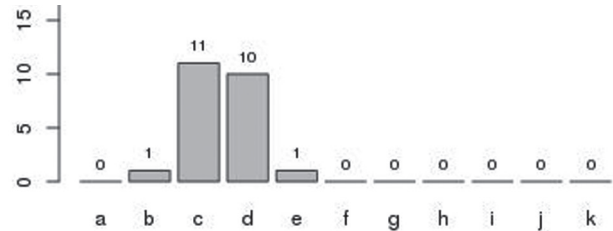


Gráfico 4. Nominal *muchas fotos*

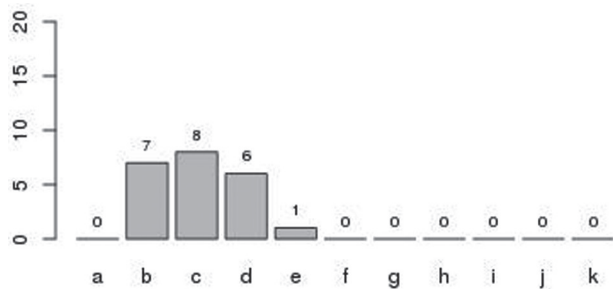


Gráfico 5. Nominal *algunos periodistas*

Los alumnos reúnen en esta zona los nominales plurales escalados según el rasgo [+/-humano]: en primer lugar un objeto concreto con basamento indefinido *muchas fotos*, y en segundo lugar un nombre con el rasgo [+humano] y con basamento indefinido *algunos periodistas*. Estos dos nominales tienen en común el tipo de basamento, un cuantificador indefinido, lo que pudo haber llevado a algunos alumnos, que ignoraron el criterio de [+/-humano], a invertir el orden en la escala, atendiendo únicamente a esa característica, la indefinición del basamento. A continuación, la mayoría de los alumnos ubicó en la escala el nominal *el límite de los vagones* (quinto lugar elegido por el 36% de los alumnos), ya que lo interpretaron como un lugar, una parte de un todo (véase el Gráfico 6).



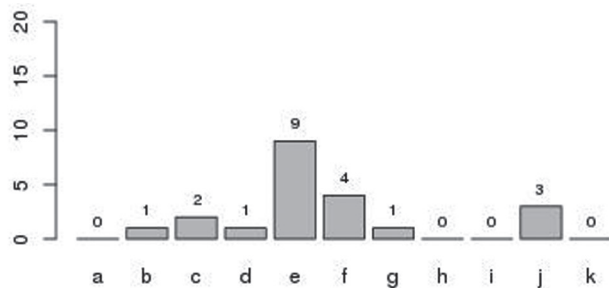


Gráfico 6. Nominal el límite de los vagones

Presentado en su contexto, *límite* fue interpretado concretamente como *la parte final del vagón* y no dio lugar a interpretaciones abstractas o metafóricas, lo que demuestra que el hecho de presentar los nombres en contexto constituye una ayuda para la comprensión del significado y, por tanto, para la correspondiente ubicación en el continuum.

Es interesante señalar el fenómeno que pudimos observar en la zona de transición de lo concreto a lo abstracto del continuum: los alumnos lograron ubicar en una zona intermedia el nominal *el último día de los vagones* (23,8%), ya que pudieron detectar que *día* no es tan concreto como *brazos* o *vagón*, pero tampoco es abstracto como *movimiento* o *ayuda*. Es decir, comprendieron que *día* conceptualiza el paso de las horas, es decir, un evento, lo que lo acerca al MCI bola de billar, pero carece de actantes porque es un evento en sí mismo, lo que lo pone del lado del MCI de escenario. Dadas estas características, *día* se presenta como un caso intermedio, tal como se puede apreciar en el Gráfico 7, en el límite de lo concreto y lo abstracto, ya que comparte atributos de los dos MCIs (escenario y bola de billar). Este logro de los alumnos establece un contraste alto con el desempeño del grupo control, en el que los alumnos tuvieron problemas para reconocer “día” como núcleo abstracto del nominal.

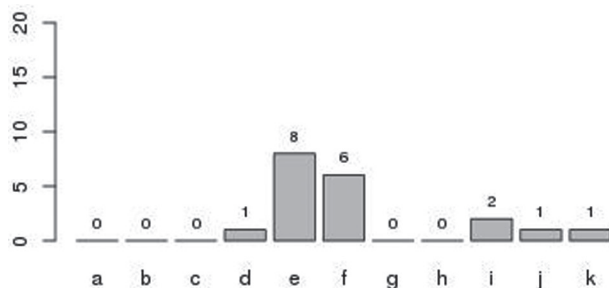


Gráfico 7. Nominal el último día de los vagones de La Brugeoise

Después de *día*, nos vamos acercando a la zona más próxima al MCI de bola de billar, con los nominales *el movimiento de apertura de puertas* (33,33%), *la ayuda del guarda* (30,4%), *el cambio de vagón* (39,13%), *un movimiento rápido* (38,46%), y *las charlas interminables con los otros vendedores* (30,77%), como muestran los Gráficos 8, 9, 10, 11 y 12.

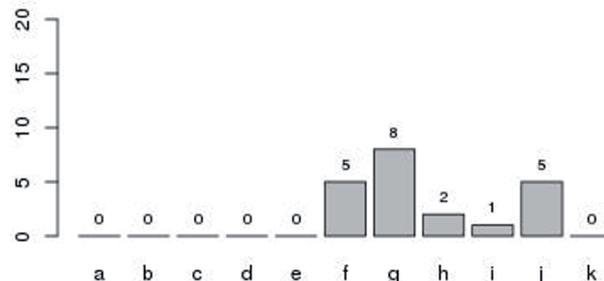


Gráfico 8. Nominal el movimiento de apertura de puertas

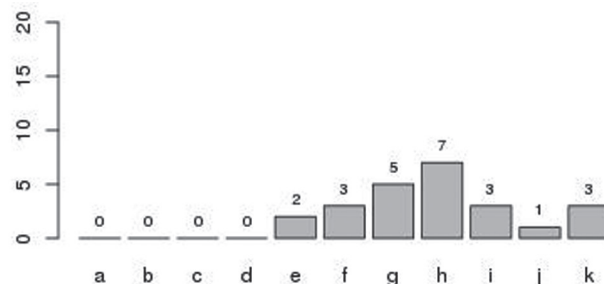


Gráfico 9. Nominal la ayuda del guarda

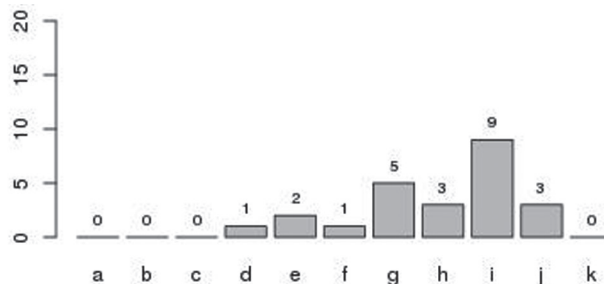


Gráfico 10. Nominal el cambio de vagón

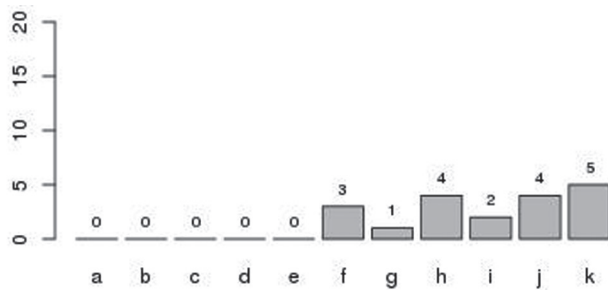


Gráfico 11. Nominal un movimiento rápido

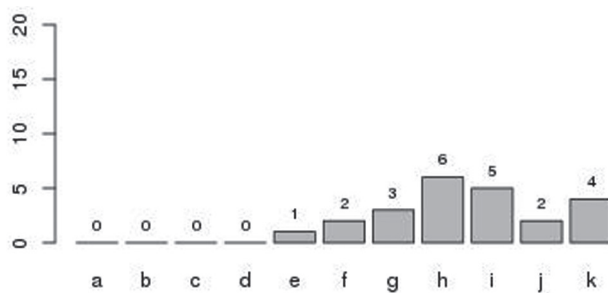


Gráfico 12. Nominal las charlas interminables con los otros vendedores

En estos casos, el orden en el que aparecen los nominales más dinámicos puede obedecer a la estructura de actantes que reconocieron los alumnos, en algunos casos más explícita que en otros, y siempre ayudados por el contexto. La tendencia fue poner *las charlas interminables con los otros vendedores* al final del continuum. Sin embargo, se presentaron ordenamientos diversos que, según las justificaciones dadas en el punto 3 de las consignas por los mismos alumnos, tuvieron en común la cercanía al verbo que presentaban estos nominales por la presencia de “alguien que hacía una acción”. Evidentemente, fueron capaces de percibir la proximidad de estos nominales respecto del MCI bola de billar.

## 5. Conclusiones

A partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, presentamos las siguientes conclusiones. En general, constatamos que las conceptualizaciones de los nominales que hacen los alumnos en ambos grupos se acercan al MCI de escenario planteado desde el Enfoque Cognitivo para gramaticalizar el nombre prototípico. Re-

cordemos que el nombre prototípico es un objeto físico, delimitable, opaco, autónomo, identificado. Esta conceptualización coincide con la que hicieron los alumnos de ambos grupos. En el grupo evaluado con las consignas del ECP, además del reconocimiento del nombre prototípico, los alumnos también percibieron la transición de un MCI a otro, mediante la pérdida de atributos, ubicando el nombre *día* en una zona intermedia, yendo hacia los abstractos a medida que notaban nominales más dinámicos y con actantes interactuando. Esta concepción dinámica y con estructura de actantes coincide con la gramaticalización del MCI de bola de billar que se encuentra en el otro extremo del continuum, asociado a los nombres abstractos. Observamos que los alumnos no categorizan de forma binaria, sino que perciben los matices entre concreto y abstracto, y, mediante las consignas hechas desde el ECP, que les permiten elaborar escalas, constatamos que son capaces de elaborar estas escalas con criterios cognitivos claros.

En contraste, el grupo control, que tuvo consignas basadas en la gramática estructuralista, mostró algunas dificultades de comprensión del concepto de sustantivo. Al pedirles a los alumnos que armaran una clasificación binaria (concreto/abstracto), observamos que dichos alumnos mostraron dificultades en el reconocimiento de los casos intermedios (*día*, *límite*), ya que no podían ubicarlos como concretos o abstractos, dado que son casos que comparten atributos con ambas zonas (concreta y abstracta), y además, debe tenerse en cuenta el contexto para lograr ubicar los nombres correctamente. Esto se observa especialmente en el caso del nombre *día*, que, en contraposición con el grupo que trabajó con consignas del ECP, no fue reconocido como abstracto, y quedó sin clasificación. Otro caso es el del nombre *límite*, que fue clasificado como abstracto o no clasificado, ya que los alumnos prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos. A diferencia de este grupo, el que trabajó desde el ECP, reconoció *límite* como sustantivo concreto, ya que en el contexto donde estaba inmerso, tenía significado de parte de un todo concreto (*el límite de los vagones*).

Observamos también que, dado que los alumnos del grupo control prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos,

tuvieron problemas en la comprensión global del texto. Esto se verificó en los problemas que tuvieron estos alumnos para elegir el núcleo de cada nominal. No se observaron estas dificultades en los alumnos que realizaron la prueba desde el ECP. Al trabajar con el contexto y la importancia semántica de cada nominal, estos alumnos comprendieron bien el texto, y esto se vio reflejado en la correcta elección de los núcleos.

Concluimos, entonces, que para enseñar el concepto de sustantivo en primer año de la escuela secundaria, el Enfoque Cognitivo Prototípico resulta más útil que el enfoque estructuralista, ya que se adecua más a la manera en que conceptualizan la gramática los alumnos, de forma intuitiva. Las intuiciones de los alumnos en tanto hablantes

del español confirman las descripciones en MCI que ofrece el Enfoque Cognitivo para explicar la categoría de nominal. Además, se refuerza la necesidad de operar con los sustantivos en contexto, prestar atención al esquema nominal y también trabajar con un discurso auténtico y completo. La mejor comprensión de la categoría nominal conlleva a una mejor comprensión del texto.

Finalmente, la propuesta pedagógica realizada desde el ECP muestra que la conceptualización del sustantivo como concreto/abstracto no puede ser preexistente al texto porque concreto/abstracto no son categorías discretas. Los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los esquemas nominales, no sobre los sustantivos aislados. ■

## Referencias

- Borzi. (2012). Teórico Nº 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática “C”. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bosque, I. (1999). “El nombre común”. En: Bosque, I. y V. Demonte (comps.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe (capítulo I, 3-76).
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fillmore, Ch. (1982). “Frame Semantics”. En: Linguistic Society of Korea (ed). *Linguistics in the Morning Calm*. Seúl: Hanshin (pp. 111-138).
- Hopper, P. (1988). “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”, en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood Nº 5 (pp. 117-134).
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. 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.

## Manuales y Diseños

- Depierre, E. et. al. (2014). *Lengua y Literatura II. Prácticas del Lenguaje. Serie Fuera de serie*. (coord. Georgina Ricci) Buenos Aires: Edelvives.
- Ministerio de Educación (2009). *Contenidos para el nivel medio. Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza.
- 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.
- Secretaría de Educación (2003). *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Lengua y Literatura. Primer año*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación