



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Portes
Artes y Letras



Año 2 / N° 3 / 2013

Lengua y producción de textos: un cambio de foco en la enseñanza de la asignatura.

María Alejandra Escudier,

Nora Iribe.

Paula Niemelä

Guillermina Piatti.

Bachillerato de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata.

alejandraescudier@gmail.com

norairibe@gmail.com

niemelapaula@gmail.com

guillerminapiatti@gmail.com

Resumen

La enseñanza de la gramática ha atravesado etapas diversas, desde su versión estructural que se limitaba a la descripción o disección de las oraciones hasta versiones más modernas, que promovían la producción de textos y el análisis de los fenómenos de cohesión y coherencia, pero sin atender al

análisis lingüístico de los textos producidos. Con el objetivo de resignificar la enseñanza de la gramática de manera que los alumnos adquirieran el control de la propia producción, ante la perspectiva del cambio del Plan de Estudios del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP y su implementación en el año 2012, resultó oportuno plasmar innovaciones que se venían ensayando como proyectos en las asignaturas del área de la ESB. De este modo, se redistribuyeron los contenidos en dos asignaturas autónomas: Lengua y producción de textos y Literatura. Este trabajo presenta la justificación del cambio de metodología y la reformulación de los contenidos de la asignatura *Lengua y producción de textos* de tercer año, orientada a diversas actividades de producción lingüística. Se muestran casos ilustrativos.

Palabras clave: gramática – producción de textos – enfoque comunicativo

Una nueva asignatura: Lengua y Producción de Textos

Con la perspectiva del cambio del plan de estudios y su implementación en el año 2012, nos propusimos plasmar las innovaciones que se habían venido ensayando como proyectos en el área de Lengua de la ESB. De este modo, se redistribuyeron los contenidos en dos asignaturas autónomas: Lengua y producción de textos y Literatura. Ya con el nuevo plan de estudios en marcha, en los tres primeros años del Bachillerato, el área de Lengua cuenta con estas nuevas materias que se desarrollan en cuatro horas cátedra semanales, para Lengua y producción de textos, y dos horas semanales, para Literatura. Esta innovación nos ha permitido profundizar y especializarnos en cada asignatura: desde un enfoque comunicativo, se vinculan la reflexión lingüística con el desarrollo de la escritura, en el caso de Lengua; desde el marco teórico de la poética cultural, se considera la Literatura con una perspectiva amplia que contempla el contexto de producción y los contextos de recepción de las obras. Los enfoques seleccionados han sido determinantes tanto para la fundamentación de las asignaturas y la selección de los contenidos como para las actividades de los alumnos y las estrategias metodológicas con las cuales éstas se desarrollan.

Un nuevo enfoque: el texto como unidad de sentido

El texto es la unidad de sentido que constituye el punto de partida para los cursos de Lengua y producción de textos. De acuerdo con Antos (1982) los textos son modos de ordenamiento cognitivo. Pensamos y hablamos a través de textos, entendidos como una serie de proposiciones que se instancian en una arquitectura particular de acuerdo con un fin comunicativo. De este modo, contenido, estructura y función quedan integrados en toda unidad textual.

Heinemann (2000) propone una caracterización multidimensional de los textos. Se combinan así la dimensión gramatical que identifica al texto como una unidad compuesta por haces de rasgos que lo conforman; una dimensión semántica, que define al texto como una unidad compleja de significados; una dimensión contextual que integra los factores de la situación comunicativa en relación con los textos que allí se producen; una dimensión funcional que considera los fines comunicativos con los cuales se produce un texto.

Precisamente es el texto, considerado de manera multidimensional, el eje de la enseñanza en los cursos. Los contenidos gramaticales se ven “en acción” relacionados con la función y la situación comunicativa en la cual se enmarcan dichos usos. Asimismo, la gramática, abordada desde la reflexión lingüística, instrumenta la comprensión y la producción de textos contextualizados que responden a ciertos fines comunicativos.

Ciertamente hacemos referencia explícita a los contenidos gramaticales erradicando, como sostiene Ciapusio (2002) uno de los mitos que sostiene que la gramática entorpece la producción o que, en todo caso, interviene solamente en la etapa de revisión de la escritura. Por el contrario, la gramática, en tanto reflexión lingüística desarrollada en los alumnos, permite el monitoreo en forma autónoma de la propia producción.

Un curso de Lengua, desde este enfoque, no es un curso de gramática oracional sino un curso de textos, en tanto resultan manifestaciones concretas de la imbricación de forma, uso, función contexto y cultura.

Dos temas, dos actividades

1. Las perífrasis y las locuciones verbales

La complejidad de la flexión verbal del español constituye uno de los temas centrales del curso de Lengua y producción de textos de tercer año. En efecto, se hace hincapié en la cantidad de información que provee un verbo conjugado, tales como: los rasgos de concordancia (persona y número), el tiempo verbal, el modo y el aspecto gramatical. Precisamente son estos rasgos los que definen a la unidad sintáctica oracional, conformando su núcleo, si bien resulta frecuente en español su proyección en forma compleja, a través de perífrasis y locuciones verbales.

Las perífrasis verbales son construcciones sintácticas –unidades complejas- formadas por dos o más verbos, de los cuales al menos uno es un auxiliar (carga con los rasgos flexionales) y otro, aparece en su forma no personal: infinitivo, participio o gerundio; en cambio, las locuciones verbales son complejos léxicos cerrados. Como construcciones sintácticas, las perífrasis cuentan con un número limitado de auxiliares (en muchos casos dessemantizados) abiertos a combinarse con todos los verbos, mientras que las locuciones son unidades lexicalizadas fijas que se unen a un verbo o un sustantivo en particular, como “echar a perder” o “hacer caso”, respectivamente. Tanto en las perífrasis como en las locuciones verbales, se trata de significados complejos, transmitidos por la integración de los constituyentes y no reductibles a la suma de los significados de los lexemas correspondientes.

Por otra parte, la identificación y clasificación de las perífrasis pone en evidencia la interrelación de los distintos componentes de la flexión verbal en estas unidades idiosincrásicas del español. Así, por ejemplo, la distinción entre perífrasis temporales (*voy a salir*), aspectuales (*va entendiendo*) y modales (*debe de salir*) permite reflexionar sobre la complejidad de la frase verbal en relación con aquello que se quiere comunicar. Por ello, las actividades que se proponen para el desarrollo de esta temática hacen hincapié en el uso de estas unidades complejas y sus matices de significación, tal como se puede apreciar en el ejemplo que se consigna a continuación:

Ejemplo de actividad

1- Leer con atención el texto propuesto

Cuento policial

Marco Denevi.

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven **pasaba** todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima **leía** un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada. Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que **hablaban** de aquella mujer. Decían que vivía sola, que era muy rica, y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, **se introdujo** sigilosamente en la casa de la mujer **que**.....

La mujer despertó, empezó a gritar, y el joven **se vio en la penosa necesidad de matarla**. Huyó sin haber podido robar un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, **al entrar** en la tienda, la policía lo detuvo. Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo de ojos verdes, era su amante y que esa noche la **visitaría**.

2-Transformar los verbos en negrita por frases verbales que expresen acciones: **Frecuentativa, progresiva, posibilidad, obligación / necesidad, comienzo de acción**. El orden que se da es el que debe utilizar, algunas se repiten, en ese caso es conveniente variar el verbo conjugado. Realizar las modificaciones necesarias de redacción como consecuencia de las transformaciones pedidas: ej uso de artículos, preposiciones, adverbios.

3- Agregar sobre la línea punteada una perífrasis que exprese valor terminativo/ perfectivo.

4-Transformar los verbos subrayados por locuciones verbales de significado equivalente. Realizar las modificaciones necesarias para mantener la correcta redacción y sentido.

5-Redactar una sentencia, construida con frase verbal, que se desprenda de los acontecimientos presentados en el relato.

2. Los usos del presente

Como ya se ha mencionado, la problemática de la flexión verbal constituye el tema central de la asignatura Lengua y producción de textos de tercer año. Por ello, se revisan los tiempos verbales, pero haciendo hincapié en los usos que de ellos hacen los hablantes y en los valores –desplazamientos y enálages- que adquieren en un texto como recursos de coherencia, en tanto guían un recorrido de lectura.

Hans Reichenbach (1948) sostiene que el significado de los tiempos verbales se puede establecer a partir de la combinación de los puntos que señalan: el tiempo del hablante, el tiempo del evento y el tiempo desde el cual se hace referencia a dicho evento. Así, el tiempo presente expresa la coincidencia del momento del hablante (tiempo cero), el momento en que se lleva a cabo el evento y su referencia o anclaje temporal. Cuando decimos: “Ahora sale el equipo local al campo de juego”, estamos usando el tiempo presente con este valor. Sin embargo, los usos del tiempo presente se desplazan en relación con su significado, adquiriendo nuevos sentidos que se comprenden en tanto se puedan establecer conexiones cotextuales y contextuales que orientan su interpretación. Más allá de elaborar un listado de los posibles usos del tiempo presente, interesa que los alumnos los puedan detectar en los textos y que sean capaces de apropiárselos para incluirlos en sus propias producciones.

Ejemplos de actividades

1- Lectura e interpretación:

- a- Identificar los valores temporales que adquiere el presente en los siguientes textos.
- b- Justificar la/s lectura/s realizada/s.
- c- Señalar y agregar marcadores discursivos que acompañen los usos detectados.

Yo en el fondo del mar

En el fondo del mar
hay una casa de cristal.

A una avenida
de madreporas
da.

Un gran pez de oro,
a las cinco,
me viene a saludar.

Me trae
un rojo ramo
de flores de coral.

Duermo en una cama
un poco más azul
que el mar.

Un pulpo
me hace guiños
a través del cristal.
En el bosque verde
que me circunda
—din don... din dan—
se balancean y cantan
las sirenas
de nácar verdemar.

Y sobre mi cabeza
arden, en el crepúsculo,
las erizadas puntas del mar.

Alfonsina Storni

Historia verídica, Julio Cortázar

A un señor se le caen al suelo los anteojos, que hacen un ruido terrible al chocar con las baldosas. El señor se agacha afligidísimo porque los cristales de anteojos cuestan muy caros, pero descubre con asombro que por milagro no se le han roto.

Ahora este señor se siente profundamente agradecido, y comprende que lo ocurrido vale por una advertencia amistosa, de modo que se encamina a una casa de óptica y adquiere en seguida un estuche de cuero almohadillado doble protección, a fin de curarse en salud. Una hora más tarde se le cae el estuche, y al agacharse sin mayor inquietud descubre que los anteojos se han hecho polvo. A este señor le lleva un rato comprender que los designios de la Providencia son inescrutables, y que en realidad el milagro ha ocurrido ahora.

2- Producción:

a- Narrar una anécdota en presente histórico. Incluir las marcas temporales necesarias para que se entienda que estamos hablando de hechos sucedidos en el pasado.

b- Presente con valor imperativo: Están organizando una fiesta y es necesario pedir ayuda a los amigos. Enuncian varias órdenes que ustedes les dan, usando los verbos en presente con valor imperativo. Ejemplo: “Facundo, vos traés la música”

c- Presente gnómico: Imaginen que seres todopoderosos. Redacten tres leyes universales que hayan creado con sus poderes.

d- Presente simultáneo: Imaginen que son periodistas deportivos y relatan por un medio televisivo los minutos iniciales de un partido de fútbol.

Conclusiones

Dado que el eje de los cursos Lengua son los textos, el punto de partida de toda unidad didáctica lo constituye un ejemplar multidimensional complejo. Saber una lengua no es sólo conocer su léxico y sus reglas gramaticales. Saber una lengua es comprender y producir textos de variedad tipológica y genérica, adecuados a la situación comunicativa en la que es preciso interactuar. De este modo, la articulación de la gramática, los usos, las funciones en relación con la situación comunicativa, queda

<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

plasmada en una unidad semántico-pragmática. La incorporación de los textos literarios, caracterizados por un plus significativo en el uso de la lengua, amplía aún más el horizonte de la competencia comunicativa y cultural de los alumnos. Este nuevo enfoque para abordar la enseñanza de la lengua nativa es el resultado de la transferencia de la didáctica específica del español como lengua extranjera; de este modo, supone una selección ajustada del marco teórico que encuadra las diversas temáticas; una búsqueda afanosa de aquellos textos que puedan convertirse en los materiales adecuados; una elaboración planificada de las actividades destinadas a la reflexión y a la producción por parte de los alumnos. Finalmente, los primeros resultados positivos obtenidos nos indican que tomar como punto de partida un texto mejora sensiblemente el abordaje de los temas gramaticales, ya que los alumnos no los perciben como conceptos aislados o sin sentido, sino como manifestaciones del uso de la lengua. Asimismo, la inclusión del género literario hace la tarea más interesante y placentera: se parte de lo que el alumno interpreta, sabe o intuye, se toman como base sus propias observaciones o reflexiones sobre la lengua, lo cual redundará en un aprendizaje significativo.

De este modo, la sistematización de los contenidos gramaticales resulta casi una conclusión natural del proceso de observación y reflexión, pudiendo ser construido en conjunto entre docente y alumnos. Así, los temas no se imponen, sino que se construyen explícitamente en las producciones de texto donde nuevamente entra en juego la lengua en uso y se ponen a prueba naturalmente los saberes lingüísticos. Esta última instancia creativa cierra el círculo del aprendizaje significativo: nada se aprende mejor que aquello que se lleva a la práctica en producciones personales que ponen de manifiesto la competencia comunicativa de los alumnos, cuyo desarrollo constituye el objetivo central del Proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Bibliografía

Alcoba, Santiago. "La flexión verbal". En: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta. *Gramática descriptiva de la Lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1999, pp. 4915-4989.

Alvar, Manuel. *Introducción a la lingüística española*. Barcelona, Ariel, 2000.

Antos, Georg. *Grundlagen einer Theorie der Formulierung*. Tübingen. Niemeyer, 1982.

Bosque, I. *Las categorías gramaticales*. Madrid, Síntesis, 1991.

Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua Española*. Madrid.

<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

Espasa, 1999.

Ciapuscio, Guiomar. *Para qué sirve la gramática*. Ponencia Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos", Universidad Nacional de Cuyo, 2002.

Di Tullio, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial, 1997.

_____, A. "Una receta para la enseñanza de la lengua", *Lingüística en el aula*, N° 4, 2000, pp. 5-12.

Escudier, M. A., Piatti, G. y Tiberi, L. "La reflexión lingüística: un puente entre la gramática y la producción de textos" en: *Ideas para una nueva educación*. La Plata, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, 2007, 232-237.

Fente, R., Fernnandez Álvarez y Feijoo. *Perífrasis verbales*. Madrid. Edi, 1987.

García Negroni, M.M. *Escribir bien en español*. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010.

Giammatteo, M. y Albano, H. *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires. Litera Ed., 2006.

Gómez Torrego, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM, 1998.

Heinemann, W. (2000) *Clases textuales*, Tübingen, Stauffenburg.

Hernanz, M. L. y Brucart, J.M. *La sintaxis I*. Barcelona, Crítica, 1987.

Kovacci, O. *Estudios de gramática española*. Buenos Aires, Hachette, 1987.

Lieberman, D. *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Buenos Aires, Eudeba, 2007.

Matte Bon, F. *Gramática comunicativa del español*. Madrid, Edelsa, 1995.

Mori, Olga. *El verbo*. Frankfurt, Vervuert, 1996.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa, 2010.

Reichenbach, Hans. *Elements of Symbolic Logic*, New York, Mac Millan, 1948.