

Actantes e intransitivización en el microrrelato “111”, de Ana María Shua. Una propuesta didáctica para el nivel medio

Sofía Ansaldo
Instituto de Lingüística (FFyL, UBA), ESCCP (UBA), UNPAZ
sofiansaldo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo consiste en la producción de una secuencia didáctica que busca distanciarse de la práctica habitual de considerar la Lengua y la Literatura como dos disciplinas diferentes, con sus propios modos de leer y abordar la lengua (Barbeito, Morón y Peri, 2021a). Se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987; Langacker, 1991; Hopper, 1998), que brinda herramientas para emprender la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva que considere al hablante y su discurso. El objetivo general es promover el reconocimiento de los variados modos de construir significado en un texto auténtico, teniendo en cuenta que los niveles pragmático y semántico motivan la estructura sintáctica, morfosintáctica y léxica del mensaje (Borzi y Lieberman, 2009).

La secuencia está pensada para el tercer ciclo (1° a 3° año de la escuela media) de Argentina. Parte del microrrelato “111”, de Ana María Shua (publicado en 1984 en el libro *La sueñera*) y procura indagar en cómo puede contribuir al proceso de comprensión lectora que los estudiantes reflexionen acerca de la concepción de algunos eventos y esquemas verbales (Borzi, 2008). Se parte de la hipótesis de que conocer las características de los actantes de la *cláusula transitiva prototípica* (Hopper y Thompson, 1980) y contrastarlas con aquellos presentes en construcciones endocéntricas verbales pronominales alejadas de esta (predominantes en “111”) permitiría una comprensión más acabada del final sorpresivo (típico del género) de este texto.

Palabras clave: Enfoque Cognitivo Prototípico, cláusula transitiva prototípica, actantes, enseñanza de la lengua, secuencia didáctica.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las situaciones cotidianas y, particularmente, las escolares implican comprender y producir textos o discursos: leerlos, entenderlos, escribirlos o decirlos suponen habilidades lingüísticas y culturales que requieren de una enseñanza y de una práctica sistemáticas. Tradicionalmente, en nuestro país, fueron los enfoques estructuralistas los que predominaron en la elaboración de perspectivas teórico-didácticas para la escuela media; modelos 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, dejando de lado el aspecto semántico-pragmático (Borzi, 1999). Estos enfoques conviven en los diseños y los libros de texto con otros enfoques lingüísticos, como el enfoque comunicativo o la gramática textual, en un eclecticismo teórico por lo general implícito e incluso contradictorio (Poggio, 2017).

El presente trabajo se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Langacker, 1991; Hopper, 1998), que sostiene que el estudio del lenguaje no puede

escindirse de su función comunicativa. Se presenta una secuencia didáctica para analizar el microrrelato “111”, de Ana María Shua (1984), la cual procura colaborar con la formación de lectores competentes a partir del análisis del reconocimiento de los variados modos de construir significado en un texto auténtico (Barbeito, Morón y Peri, 2021b), teniendo en cuenta que los niveles pragmático y semántico motivan la estructura sintáctica, morfosintáctica y léxica del mensaje (Borzi y Lieberman, 2009).

Asimismo, se tiene en cuenta la noción de *cláusula transitiva prototípica* (CTP) (Hopper y Thompson, 1980), entendida como una unidad semántico-pragmática que designa la interacción entre dos actantes: la energía parte de un origen (agente), se desplaza, cae en el destino (paciente) y lo modifica. Un ejemplo de una CTP es:

(1) Juan rompió el vidrio

Prototípicamente, los hablantes prefieren un agente humano, con voluntad y capacidad para ejecutar ese desplazamiento de energía; y un paciente no humano, sin voluntad ni energía. Conocer esta noción es fundamental para que los estudiantes puedan reflexionar sobre cómo se reformulan los actantes en cada cláusula de un relato en relación con los momentos narrativos (Romero, 2015). En “111”, la narradora, que en principio imaginamos como [+agente] y [+humana], es en realidad [+paciente] y [-humana], por lo que conocer las características de los actantes de la CTP permitiría una comprensión más acabada del final sorpresivo, típico de los microrrelatos (Shua, 2013). La autora logra este efecto utilizando construcciones endocéntricas verbales pronominales alejadas de la CTP para postergar la develación de quién es efectivamente ese agente. Lo logra empleando cláusulas predominantemente intransitivas, que hacen pivote en el agente y responden a esquemas de acción, como:

(2) “me escapo por el costado”

1. Marco teórico

El Enfoque Cognitivo Prototípico sostiene que la gramática es un sistema de tendencias de uso que refleja la concepción del mundo de una sociedad; y el lenguaje está condicionado por principios externos a él, como el objetivo comunicativo del hablante. El hablante manipula el signo hasta donde este se lo permite en cada situación comunicativa, al mismo tiempo que el logro (o no) de ese objetivo condiciona la constitución de ese signo, gramaticalizándolo (o no) para esa función (Borzi y García Jurado, 2006). Es decir que la gramática emerge como un conjunto de aspectos recurrentes —más o menos gramaticalizados y constantemente renegociados en el habla— que se plasman en los discursos concretos de una comunidad de hablantes en un momento dado (Hopper, 1988).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la gramática adquiere un sentido particular: no se busca enseñar un sistema meramente descriptivo y normativo, sino explicar cuáles son las estrategias gramaticales que eligen los hablantes en determinados contextos para lograr su objetivo comunicativo, por qué algunas son más exitosas que otras y, en consecuencia, constituyen la gramática (Hopper, 1988). Al respecto, Borzi (2012:100), siguiendo a Langacker (1991), afirma: “En sentido estricto, la gramática de una lengua consiste en patrones (*patterns*) de integración de estructuras simbólicas (signos) para formar progresivamente expresiones cada vez más elaboradas (más complejas)”. Los hablantes conciben los objetos y los hechos en sus mentes por medio de los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (Lakoff, 1987). Los MCI reflejan nuestra concepción semántico-pragmática del mundo, se materializan lingüísticamente en la cláusula y motivan la categoría de los esquemas verbales, entendidos como gramaticalizaciones de los distintos MCI implicados (Borzi, 2008). Cabe destacar que las conceptualizaciones de todos los hablantes de una misma comunidad no son idénticas, ya que no son idénticas sus experiencias previas (Borzi, 2012).

Existen dos tipos de MCI en la base de la gramática. El MCI de escenario resulta de la identificación de un objeto contra un fondo: el hablante lo recorta, lo percibe y hace foco en lo que le interesa. Típicamente es estático, atemporal, básico y se materializa en el sustantivo. En cambio, en el MCI de bola de billar o cadena de acción, objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto. En la estructura oracional, este último MCI da lugar a la cláusula transitiva prototípica (Borzi, 2012).

La CTP (como (1) Juan rompió el vidrio) es la estructura preferida por los hablantes y la que mejor representa las interrelaciones preferidas por estos. Designa la interacción entre dos actantes y es *transitiva* porque representa un movimiento de energía que parte de uno de esos actantes (origen), se desplaza, cae en el otro actante (destino) y lo modifica. De acuerdo con esta concepción, la transitividad no es una propiedad de los verbos, a diferencia de lo que proponen las gramáticas tradicionales, sino una propiedad de la cláusula: de la combinación coherente entre un elemento que designa una interacción y los actantes que participan en ella (Borzi y Lieberman, 2009).

A su vez, los actantes son “entidades móviles, cambiantes en todos y cada uno de sus atributos, que se redefinen cada vez en cada mensaje al combinarse con cada verbo y con cada otro actante en un contexto determinado” (Borzi, 2008). Es decir que el actante es una entidad conceptualizada por el verbo en una determinada situación comunicativa, por lo que no tiene características preexistentes, fijas ni obligatorias.

Prototípicamente, el actante de origen y destino deben preexistir a la interrelación y se espera que tengan características relativamente contrastivas (Borzi y Lieberman, 2009). Los hablantes prefieren un agente humano, con voluntad, que pueda manejar su energía, ser instigador del desplazamiento de esa energía y ejecutor de dicho desplazamiento. En cambio,

el hablante prefiere un paciente no humano, que no tenga voluntad y no controle (ni tenga) energía, sino que sea el punto de llegada y sufra un cambio. Además, el tiempo verbal elegido prototípicamente en la CTP es el pretérito perfecto simple.

Asimismo, en la CTP se espera que el agente-origen ocupe la posición 1 y se relacione funcionalmente con el verbo como su sujeto (reaparezca en la desinencia verbal), mientras que se espera que el paciente-destino ocupe la posición 3 (posverbal), relacionándose funcionalmente con el verbo como su objeto directo. Como consecuencia, el agente será puesto en foco, es decir, seleccionado entre todos los actantes de la situación, y constituirá el punto de partida del mensaje: el tema. Aquello que está en foco es más conocido, está más identificado que aquello que no lo está. Se desprende de esto que el hablante no pone en foco al paciente, ya que es una información que se espera que no esté tan identificada, pero sí que sea discursivamente nueva e importante: el rema (Borzi y Lieberman, 2009).

A partir de la CTP se organiza todo el sistema de cláusulas y de esquemas verbales de la lengua, los cuales no son discretos, sino que muestran gradualidad en los atributos que los caracterizan (Borzi, 2008). Por ende, no habrá verbos transitivos en oposición a verbos intransitivos, sino que habrá cláusulas más o menos transitivas que otras en el marco de comparación de las cláusulas de un discurso determinado. Un ejemplo de cláusula y verbo intransitivos es *Juan corre*, en el que la acción es llevada a cabo por un solo actante que genera un cambio, pero cuya energía no recae sobre otro actante. Podemos diferenciar entre las cláusulas intransitivas que hacen pivote en el agente, que responden a esquemas de acción:

(3) Juan corre/habla/tose

de las que hacen pivote en el paciente/no-agente, que responden a esquemas presentativos con sujeto en posición posverbal (Borzi, 2013):

(4) Salió el sol

Como se dijo en la introducción, en el microrrelato “111” abundan las construcciones endocéntricas verbales pronominales alejadas de la CTP (predominantemente intransitivas, que hacen pivote en el agente, como en (2) “me escapo por el costado”). Se entiende por construcciones endocéntricas verbales pronominales a aquellas que tienen como núcleo un verbo unido en estrecha relación a un pronombre; es decir que se establece una relación pragmática, semántica y sintáctica entre el verbo y el pronombre (Borzi, 2013). Existen distintos tipos de construcciones endocéntricas verbales pronominales¹; si bien esta

¹ Para una descripción detallada de los tipos de construcciones endocéntricas verbales pronominales se puede consultar Borzi (2013).

clasificación se tuvo en cuenta a la hora de analizar el texto, no es trabajada en la secuencia didáctica.

2. Secuencia propuesta

La secuencia, que no fue probada aún en el aula, está pensada para el tercer ciclo (1° a 3° año de la escuela media) de Argentina, aunque fue formulada para un público particular: los estudiantes de la Escuela Superior de Colegio Carlos Pellegrini, escuela preuniversitaria de CABA, dependiente de la UBA. Este colegio público requiere la aprobación de un curso de ingreso para ser admitido, que los estudiantes deben realizar el año anterior y en el que cursan cuatro materias: Lengua y Literatura, Matemática, Historia y Geografía. En la materia Lengua y Literatura, los estudiantes acceden a nociones básicas de teoría literaria, morfología, clases de palabras y sintaxis, entre otros temas. Y, debido a las características de la cursada, si bien sería demasiado tajante afirmar que la mayoría de ellos aprehendieron muchos de los conceptos vistos, se parte de la base de que al menos no les resultan desconocidos, por lo que no es necesario presentarlos “desde cero” para abordarlos en un texto, y esto, por lo general, permite profundizarlos con mayor celeridad que en otras instituciones.

Cabe aclarar que el enfoque teórico desde el que se presentan las nociones gramaticales en el curso de ingreso no es el ECP, por lo cual, será necesario introducir previamente a los estudiantes en algunos de sus postulados: clases de palabras²; procedimientos morfológicos de derivación y flexión (especialmente la verbal); concordancia entre núcleo verbal y sujeto, y entre sustantivos y adjetivos; tiempos verbales en la narración; pronombres personales; y la cláusula transitiva prototípica (CTP), junto con la noción de actantes. A la vez, los estudiantes deben conocer las nociones literarias de narrador y punto de vista.

La secuencia, que todavía no fue probada en el aula, supone una puesta en común y corrección colectiva de todas las actividades, con el propósito de ahondar en esa instancia en los contenidos teóricos o introducirlos. Finaliza con una producción escrita, en la que se espera que los estudiantes sistematicen los contenidos trabajados y hagan una reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura.

2.1. Primer momento

La secuencia comienza con la lectura del microrrelato de Ana María Shua (1984). Se aclarará que el texto tiene por título “111” porque todos los microrrelatos del libro *La sueñera*

² El ECP considera que las clases de palabras no son taxativas (no se definen por la presencia de condiciones suficientes y necesarias), sino que hay algunas más representativas de su clase que otras (existe un *continuum* que va de las más a las menos prototípicas) y que los límites entre las distintas clases son difusos (Borzi, 1995).

se titulan de acuerdo con el orden en el que aparecen. En esta primera parte se les pide a los estudiantes que pongan por escrito una interpretación individual del texto; sobre esta se volverá más adelante para que puedan comparar si su interpretación cambió o no luego de analizar el relato en profundidad.

1. a) *Leé el siguiente microrrelato de la escritora Ana María Shua, publicado en el libro La sueñera, de 1984.*

111

Me adelanto a una velocidad fulgurante, ya estoy en área penal, desbordo a los defensores, el arquero sale a detenerme, me escapo por el costado, cruzo la línea de gol, me voy contra la red. El público grita enloquecido. Flor de golazo, comentan los aficionados. Flor de patada, pienso yo, dolorida, mientras me alzan para llevarme otra vez a la mitad del campo. (Shua, 1984)

b) *Volvé a leer el texto y resumí en una oración lo que ocurre en el relato.*

2. a) *¿Cuáles de las acciones las realiza quien narra la historia y cuáles las lleva a cabo alguien más? ¿Cómo te das cuenta?*

b) *¿En qué persona está narrado el relato? Señalá todas las marcas de esa persona que aparecen.*

c) *¿Cuál es la única cláusula en la que aparece expreso el sujeto en primera persona? ¿A qué pensás que se debe?*

Respecto de la pregunta 2. a), deberá hacerse la salvedad de que no todas son estrictamente acciones: hay un estado, “estoy”, y un proceso, “pienso”. Se espera que los estudiantes respondan que pudieron diferenciar quién realiza cada acción, ya que aquellas que refieren a la voz narradora se encuentran en primera persona singular, mientras que las otras aparecen en tercera persona, singular o plural, y se expresan la mayoría de sus sujetos: “el arquero”, “el público”, “los aficionados”.

En relación con la pregunta 2. c), el único sujeto expreso en primera persona aparece recién en la última oración (“Flor de patada, pienso yo, dolorida, mientras me alzan para llevarme otra vez a la mitad del campo”³). Las respuestas pueden ser variadas, será interesante analizarlas cuando se pruebe la secuencia en el aula. Quizás los estudiantes señalen que no es necesario explicitar siempre el sujeto, especialmente si se trata de una primera persona; o que sirve para remarcar la diferenciación respecto de lo que piensan los aficionados; o que está explicitado para recalcar lo que sigue: cómo se siente esa primera persona; e incluso puede que ya aparezca la idea de que la autora busca llamar la atención al final respecto de esa voz narradora. Estas dos últimas respuestas posibles se trabajarán

³ No se tendrán en cuenta las nociones de *oración compuesta* ni *construcciones endocéntricas verboidales*, dado que no se espera que los estudiantes las conozcan aún.

luego.

3. a) *La misma acción es presentada como “flor de golazo”, por un lado, y como “flor de patada”, por el otro. ¿Para quién representa un “golazo” y para quién una “patada”? ¿Por qué?*⁴

b) *¿Cómo hace sentir esa “patada” a la voz narradora? ¿Qué información nos da esa palabra sobre la voz narradora?*

Aquí se espera que los estudiantes respondan que la acción representa un “flor de golazo” para los aficionados y los jugadores, mientras que la narradora es la que lo vivencia como una “flor de patada”, ya que la recibe y le duele. Como se siente “dolorida”, inferimos a partir de la flexión de género femenino que se trata de una narradora (y no un narrador). Quizás ya surja aquí que la narradora es una pelota, aunque también es posible que piensen que se trata de una jugadora. Esto se profundizará después.

2.2. Segundo momento

En esta parte se revisarán las características de la CTP y se empezarán a contrastar con las de otras cláusulas que se alejan de esta, con el propósito de introducir la noción de cláusulas intransitivas y verbos intransitivos. Primero, se hará a partir de los ejemplos propuestos por los estudiantes: entre las oraciones que hayan escrito, se elegirá una/s que sea/n una CTP. Se espera que aparezcan cláusulas similares a:

(5) El jugador pateó la pelota

Luego, el análisis se hará a partir de las cláusulas del microrrelato.

4. a) *Escribí una oración, basada en el microrrelato, con el verbo patear.*

b) *¿De dónde parte la energía y cuál es el destino? Tené en cuenta la definición de cláusula transitiva prototípica (CTP) vista.*

c) *Analizá sintácticamente la oración.*

5. a) *Ahora escribí otra oración, también basada en el microrrelato, con el verbo doler.*

b) *¿Qué similitudes y diferencias presenta la estructura respecto de la que escribiste con patear?*

En las actividades 5. a) y b), se espera que entre las oraciones que escriban los

⁴ Esta actividad fue tomada de la guía de trabajo para primer año de la ESCCP (Cieza, Destuet, Faraoni, Lema y Lorenzatti, 2017).

estudiantes aparezcan cláusulas alejadas de la CTP, como:

(6) Me duele el golpe

A partir de los ejemplos que brinden y las reflexiones que hagan sobre estos, se hará una primera aproximación a la noción de cláusulas intransitivas y verbos intransitivos mediante una exposición dialogada. Este tema se continuará trabajando en la siguiente actividad.

6. a) Releé las acciones del relato, que analizaste en la actividad 2: ¿en cuáles interviene solo el agente y en cuáles participan un agente y un paciente? ¿Quién o qué se corresponde con cada actante? Completá el cuadro⁵.

Figura 1. Cuadro correspondiente a la actividad 6. a)

	Agente	Agente + paciente
<i>Me adelanto a una velocidad fulgurante,</i>	Narradora	
<i>desbordo a los defensores,</i>	Narradora	
<i>el arquero sale a detenerme,</i>		Agente: arquero Paciente: narradora
<i>me escapo por el costado,</i>	Narradora	
<i>cruczo la línea de gol,</i>		Agente: narradora Paciente: línea de gol
<i>me voy contra la red.</i>	Narradora	
<i>El público grita enloquecido.</i>	El público	
<i>Flor de golazo, comentan los aficionados.</i>		Agente: aficionados Paciente: flor de golazo
<i>Flor de patada, pienso yo, dolorida,</i>		Agente: narradora Paciente: flor de patada

⁵ En el cuadro se brindan las respuestas esperadas. Se excluye la cláusula “ya estoy en área penal” debido a que no tiene agente ni paciente. No nos detenemos en clasificaciones de los actantes más exhaustivas (como agente-experimentante en “Flor de patada, pienso yo, dolorida”) para no complejizar la secuencia.

<i>mientras me alzan</i>		Agente: jugadores / árbitro(s) Paciente: narradora
<i>para llevarme otra vez a la mitad del campo.</i>		Agente: jugadores / árbitro(s) Paciente: narradora

- b) *¿Por qué considerarás que algunas cláusulas no tienen paciente? ¿Qué tienen en común?*
- c) *¿En qué parte del relato aparece la mayor cantidad de cláusulas con agente y paciente? ¿A qué considerarás que se debe esto?*
- d) *¿En qué acciones quien narra cumple la función de sujeto y en cuáles la de objeto directo?*

Partiendo de sus respuestas, se analizará por qué las cláusulas con un solo actante son intransitivas. Nos detendremos en las cláusulas intransitivas que hacen pivote en el agente y responden a esquemas de acción, ya que son el tipo que aparece en el relato. Además, se reflexionará sobre cuál pudo haber sido la intención de la autora al incluir una mayor cantidad de cláusulas intransitivas al comienzo y de otras más cercanas a la CTP al final. Esto se seguirá trabajando en el momento siguiente.

2.3. Tercer momento

Aquí se continuará con las cláusulas y los verbos intransitivos, teniendo en cuenta que es alrededor de la CTP que se organiza todo el sistema de cláusulas y de esquemas verbales de la lengua, y que existe una gradualidad en los atributos que los caracterizan (Borzi, 2008). También se reflexionará sobre la importancia que tiene la concepción de los actantes para el microrrelato “111” en particular.

7. *Si tomamos como ejemplo de cláusula transitiva prototípica “El jugador pateó la pelota”, ordená las cláusulas de la actividad 6. a) según las consideres más cercanas o lejanas a la CTP. Tené en cuenta la cantidad de actantes, si hay (o no) desplazamiento de energía y si el paciente, de haber uno, sufre (o no) un cambio.*

Figura 2. Esquema para completar, correspondiente a la actividad 7

+ Prototípica

El jugador pateó la pelota

- Prototípica

Cuando finalicen esta actividad, se pondrán en común las respuestas y los criterios que tuvieron en cuenta para realizar el ordenamiento. Se presenta a continuación uno posible, que habrá que contrastar con las respuestas reales de los estudiantes cuando se pruebe la secuencia en el aula. Aunque puede haber variación, se espera que en líneas generales haya coincidencias, especialmente en los extremos del *continuum*.

Figura 3. Esquema con las respuestas esperables, correspondiente a la actividad 7

+ Prototípica

El jugador pateó la pelota
el arquero sale a detenerme
mientras me alzan
para llevarme otra vez a la mitad del campo
desbordo a los defensores
Flor de golazo, comentan los aficionados.
Flor de patada, pienso yo, dolorida,
cruzo la línea de gol
El público grita enloquecido.
me voy contra la red.
me escapo por el costado,
Me adelanto a una velocidad fulgurante

- Prototípica

8. a) *Teniendo en cuenta tus respuestas anteriores, ¿cuál de estos conjuntos describe mejor a la voz narradora?*

[+humano]	[-humano]
[+voluntad]	[-voluntad]
[+energía]	[-energía]

b) *¿Te sorprende que la narradora se sienta “dolorida”? ¿Por qué?*

9. *Releé el resumen del texto que escribiste al comienzo (pregunta 1. b)). ¿Cambió tu interpretación del relato? Si es así, ¿a qué pensás que se debe?*

En estas actividades, se busca que los estudiantes pongan en consideración que al comienzo del microrrelato todo indica que las acciones son realizadas por un actante [+activo] y [+humano]: un/a jugador/a; pero que en realidad las realiza uno [+pasivo] y [-humano]: una pelota. Por ende, no es habitual que presente un sentimiento o sensación como es el dolor, sino que se emplea el recurso de la personificación. Si bien, como dijimos previamente, puede aparecer como respuesta que la narradora es una jugadora, se puede argumentar a

favor de que se trata de una pelota que, aunque puedan alzar a la jugadora a modo de festejo, no es lo habitual que la lleven alzada “a la mitad del campo”; así como tampoco es habitual que los/as jugadores/as crucen la línea de gol.

2.4. Cuarto momento

En esta instancia se espera que los estudiantes reflexionen acerca de la importancia que tienen en este relato en particular una narradora en primera persona y el tiempo presente para provocar el efecto sorpresa: la primera permite dar a conocer el punto de vista de la pelota y el segundo permite la ilusión de que las cosas están sucediendo mientras las leemos. Se debe tener en cuenta que la necesidad de relectura es una de las características fundamentales de los microrrelatos (Shua, 2013).

Como cierre de la secuencia, se les pedirá que produzcan un microrrelato en el que pongan en juego la progresión de cláusulas intransitivas hacia otras más prototípicas, como procedimiento de personificación y recurso para generar una sorpresa. A continuación, se propone una reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de escritura, la cual puede ser individual o puede realizarse sobre el texto de otro/a compañero/a. Por último, se hará una puesta en común de las producciones.

10. a) *¿Por qué es importante para el relato que esté narrado en primera persona?*
b) *¿Cuál es el tiempo verbal en el que se lo narra? ¿Qué efecto produce en la lectura que se use ese tiempo?*
c) *¿Considerás que es necesaria una relectura del relato para comprenderlo? ¿Por qué?*

11. *Escribí un microrrelato en el que todo indique que el narrador/a es un ser humano hasta el final, cuando nos damos cuenta de que en realidad se trata de un objeto. Podés usar alguno de estos narradores:*

- *Una valija que recorre distintos aeropuertos.*
- *Una bandeja de un mozo/a.*
- *Un carrito de supermercado.*

Para mantener el suspenso, incluí una mayor cantidad de cláusulas intransitivas al comienzo del relato y una mayor cantidad de transitivas hacia el final.

Recordá ponerle un título. Extensión: 250 a 300 palabras.

12. a) *¿Qué clase de narrador/a elegiste para tu relato? ¿Fue una elección consciente?*
b) *¿En qué tiempo verbal narraste la historia? ¿Respetás el tiempo base a lo largo de todo el relato?*
c) *¿Le pusiste un título al texto? ¿Cómo se relaciona con la historia?*

- d) *¿El relato respeta la estructura narrativa típica de introducción - desarrollo - desenlace?*
- e) *¿Hay una progresión en el tipo de cláusulas: más cláusulas intransitivas al comienzo y cláusulas más prototípicas hacia el final? ¿Te ayudó esto a que se produjera una sorpresa?*

CONCLUSIONES

El trabajo se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico y propone una secuencia para enseñar algunos de los contenidos de la materia Lengua y Literatura en los primeros años del nivel medio. Desde este enfoque, las fronteras entre los niveles del análisis lingüístico (pragmática/semántica, semántica/gramática, gramática/léxico, léxico/morfología) son difusas; y todos los niveles contribuyen al sentido de un texto. Por ende, se trabaja desde una perspectiva discursiva (no oracional) y a partir de un texto auténtico (no creado *ad hoc* para la enseñanza de la gramática): el microrrelato “111”, de Ana María Shua (1984). De esta manera, la propuesta busca alejarse de la práctica habitual de considerar la Lengua y la Literatura como dos disciplinas diferentes, con sus propios modos de leer y abordar la lengua (Barbeito, Morón y Peri, 2021).

Se parte de la hipótesis de que el hecho de que en el microrrelato “111” primen las construcciones endocéntricas verbales pronominales alejadas de la CTP (mayoritariamente, cláusulas intransitivas que hacen pivote en el agente y responden a esquemas de acción, como (2) “me escapo por el costado”) es una decisión consciente de la autora para lograr que el final sea sorpresivo (una de las características principales de los microrrelatos).

Se procura indagar, entonces, en cómo puede contribuir al proceso de interpretación del microrrelato que los estudiantes reflexionen acerca de la concepción de los eventos y esquemas verbales (Borzi, 2008) presentes en el texto. Consideramos que los actantes se construyen en la progresión del relato y que su reconocimiento actúa como puente entre la sintaxis y la estructura narrativa de un relato (Romero, 2015).

En el texto trabajado, contrastar las características prototípicas de los actantes con lo que ocurre en el relato permite evidenciar que la voz narradora que imaginamos como [+activa], [+humana] es en realidad la pelota ([+pasiva], [-humana]), características que suelen tener los objetos directos prototípicos. Esto queda reforzado por la morfología de la palabra “dolorida”, que nos permite identificar que se trata de una voz femenina y no de un jugador de fútbol. Y son las cláusulas alejadas de la CTP las que posibilitan construir el punto de vista en el relato, que es (inesperadamente) el de esa pelota personificada.

Se espera que a partir de la secuencia propuesta, los estudiantes sistematicen los contenidos trabajados, no solo al poner por escrito las respuestas a las actividades y al corregirlas, sino especialmente en la producción escrita con la que finaliza la secuencia, junto una reflexión metacognitiva sobre ese proceso de escritura. Será necesario probar la secuencia en el aula, no solo para ajustar la extensión de las actividades (quizás pueda

resultar tedioso trabajar varias clases con un texto tan breve), sino también para evaluar si las respuestas reales de los estudiantes se corresponden con lo conjeturado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeito, V. Morón Usandivaras, M. y Peri, S. (2021a). La lengua como forma de ver el mundo en *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla. *Verbum et lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 9(18), 93-108.
- (2021b). El rol del agente y del paciente en la voz pasiva. Una propuesta didáctica para la escuela media. *Estudios interlingüísticos*, 9, 123-140.
- Borzi, C. (1995). El continuum de las relaciones sintácticas, *Estudios Filológicos*, 30, 29-41.
- (1999). Contribuciones de una gramática del uso a la enseñanza de la comprensión y producción de discursos. En R. Bein, y otros (eds.), *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, 26-29 Nov. 1997. Buenos Aires: UBA, 169-180.
- (2008). Concepción de eventos y esquemas verbales. Ponencia presentada en *Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística*, Buenos Aires, agosto de 2008. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, XIII(I), 99-126.
- (2013). Teóricos N° 7 y N° 10 de Gramática. Material de la Cátedra Gramática "C". FFyL, UBA.
- Borzi, C. y García Jurado, M. A. (2006). Errores ortográficos como recursos comunicativos, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 93-111.
- Borzi, C. y Lieberman, D. (2009). "Se va a acabar el petróleo" pero "No va a quedar más petróleo". ¿Expresiones sinónimas? *Revista Signos Universitarios Virtual*, VI, 1-10.
- Cieza, A., Destuet, S., Faraoni, P., Lema, M. y Lorenzatti, M. (2017). *Lengua y Literatura. Guía de trabajo. Primer año*. Material de trabajo del Departamento de Lengua. ESCCP, UBA.
- Hopper, P. (1988) Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen (ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*, 5, 117-134.
- Hopper, P. y S. Thompson (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56(2), 251-299.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications, vol 2*. Stanford: Stanford University Press.
- Poggio, A. (2017). La lengua como "herramienta" en el diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES). En: Luisa Granato y Marta Negrín (2017), *Asuntos de lingüística aplicada*. Bahía Blanca: Ediuns y SAEL, 39-48 [en línea]. Disponible en: www.repositoriodigital.uns.edu.ar.
- Romero, M. C. (2015). El lugar de la sintaxis de la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Shua, A. M (1984). 111. *La sueñera*. Buenos Aires: Minotauro.

----- (2013). La brevedad, técnica y misterio. *Dossier (Revista: Santiago, Chile)*, 20, 114-143.